PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 4 20 LUTEGO 1932 ROK XI

W SPRAWIE USTROJU SZKOLNEGO.

Nikt nie zaprzeczy rozwojowi szkolnictwa w Polsce jako całości. Rozwój to duży, a jak niektórzy chcą, nawet za duży w stosunku do potrzeb społeczeństwa.

Przez dwanaście lat myślano i realizowano potrzeby szkolnictwa według pewnego planu zgóry określonego. Takim planem była objęta przedewszystkiem rozbudowa szkolnictwa powszechnego i szkolnictwa akademickiego. Nikt nie spodziewał się, że plan ten w trzynastym roku wskrzeszonego Państwa rozleci się, że trzeba się będzie cofać, że tempo dotychczasowego rozwoju było za szybkie, było ponad nasze siły — słowem, że plan cały okazał się nierealny.

Naszą machinę szkolną można porównać do wozu raptem zahamowanego. Niby istnieje wóz, konie, woźnica, ale istnieją zupełnie rozbici, połamani, okaleczeni.

Zamiast załamywać ręce, narzekać, obwiniać przeszłość i teraźniejszość, czyż nie będzie lepiej, gdy jasno uzmysłowimy sobie, cośmy chcieli, cośmy zamierzali, do czegośmy doszli i co dla przyszłości zrobić możemy.

W ustroju szkolnictwa budowano u nas od góry i od dołu: Ustawodawstwo o szkołach akademickich istnieje od r. 1920, o szkołach powszechnych od 1922. O ile szkoły akademickie zunifikowano, a tem samem scementowano, o tyle ustawodawstwo o szkołach powszechnych zajęło się jedną stroną tego szkolnictwa: sieci szkolnej i budowy szkół. Cała masa zagadnień została nierozwiązana: wiek szkolny, rygory w realizowaniu powszechnego nauczania, czas obowiązkowej nauki, sprawa drugoroczności, selekcji, stosunek szkoły powszechnej do szkoły średniej, zawodowej i przedszkola, zagadnienie szkół specjalnych dla upośledzonych i cofniętych w rozwoju — to wszystko wskazuje na brak harmonji i powiązania w naszem szkolnictwie.

Zamiast jednego ustroju, poruszającego szkolnictwem, mamy tych motorów nieomal tyle, ile rodzajów szkół.

Zdawało się, że już jesteśmy na dobrej drodze, że zaczynamy wstępować na bitą drogę, gdy się okazało, że bardzo nam daleko do usunięcia tych przeszkód, które na bity gościniec prowadzą. U nas wykuwano problemy ustroju szkolnictwa w atmosferze namiętności, nieufności a nawet podejrzliwości. Stąd też niemożność pracowania w spokoju i pracowania dobrze.

Brak stałości u nas wskazuje najlepiej, że do rzetelnej pracy porozumiewawczej, budowanej na trwałym fundamencie, u nas jeszcze daleko. Ciągłe zmiany organizacyjne naszej centrali, uzależnione od woli jednostki, każą się obawiać, że i ustrój szkolny, jakiby był dziś, trwałym nie będzie; zależny będzie od woli jednego ministra, od zmiennych kierunków politycznych.

Każda zmiana w szkolnictwie wstrząsa niem i powoduje większe lub mniejsze wykolejenia; zmiana ustroju szkolnego grozi obaleniem całego gmachu. Stąd potrzeba wielkiej rozwagi, wielkiego znawstwa szkolnictwa, aby umieć wybrać rzeczy najważniejsze, istotne i organicznie je wpleść w ustrój.

U nas nie można niestety tego zrobić, gdyż horyzonty ludzi są za ciasne. Pokazało się to najlepiej, gdy chodziło o wyznaczenie ilości godzin dla każdego przedmiotu w każdym oddziale szkoły powszechnej i w klasach gimnazjalnych. Specjaliści-fachowcy forsowali jak największą liczbę godzin dla swych przedmiotów; okazało się w rezultacie, że zamiast redukcji, zamierzonej do ogólnej liczby 30 lekcyj w tygodniu, wypadło w sumie na jedną klasę 46—50 godzin.

Fachowcy ułożyli programy nauki z każdego przedmiotu, programy, jak się pokazało, maksymalistyczne, robione pod kątem widzenia tego, który uważał, że jego przedmiot jest najważniejszy i że wszyscy uczniowie mają zdolności co najmniej wybitne. A jak wielka niewspółmierność istnieje między programami a metodami nauczania, świadczy fakt ogólnie znany, że szkoła uczy mało, uczy źle w stosunku do znacznej stosunkowo ilości lat nauczania.

Nie porozumieliśmy się dotychczas co do jednolitego i określonego celu szkoły powszechnej i szkoły średniej ogólnokształcącej.

Nie skoordynowaliśmy naszych prac w kierunku wytworzenia celowej sieci szkół tak powszechnych, średnich i zawodowych.

Nie odpowiedzieliśmy sobie na wiele, wiele innych ważnych pytań, bez których budowa ustroju szkolnego będzie zamkiem na piasku.

Nie znaczy to, aby dziś ustroju nie było. Istnieje on siłą faktu. Są ochrony (przedszkola), są szkoły powszechne, specjalne, średnie, ogólnokształcące, zawodowe i wyższe. Zdawałoby się, że nie potrzeba w dzisiejszym faktycznym ustroju żadnych zmian.

Tymczasem głosy już nieomal całego społeczeństwa, zajmującego się zagadnieniami szkolnemi, każą z tych czy innych powodów poddać rewizji stan dotychczasowy, który doprowadza do absurdu i do katastrofy. Zagadnienie ustroju pomieszano z niedomaganiami szkolnictwa.

Weźmy ochronki (przedszkola) pod uwagę. Szkoły te mają służyć dzieciom w wieku przedszkolnym. Jakże mało tych szkół i jakże nawet mało o nich wiemy! Te, które są, nie zaspakajają potrzeb, nie służą masom, które dzieci z tych czy innych powodów wychowywać nie mogą, czy też nie umieją. Ochronki nie spełniają swego celu. Celem tym ma być podniesienie poziomu inteligencji dzieci zaniedbanych, opuszczonych, aby z wejściem do szkoły mogły iść w nauce razem z dziećmi, o których rozwój troszczyła się rodzina, i bez szkody dla tych ostatnich. Państwo ze względów oszczędnościowych odsunęło od siebie troskę o ochronkach (przedszkolach), zostawiło tę troskę samorządom, które mają ochotę o nie dbać. A przecież ochronki w systemie edukacji narodowej mają być zakładem wychowawczym, którego celem rozwój fizyczny i duchowy dzieci, pozbąwionych opieki rodzicielskiej w wieku przedszkolnym. Dla ochronek brak dotychczas nawet formy organizacyjnej.

Nie określono, kto ma do ochronki uczęszczać obowiązkowo, ile lat ma dziecko przebywać w ochronce, kto ma ponosić koszt zakładania i utrzymania, nie obmyślano programu dla ochronek.

Po ochronkach zajmijmy się szkołami powszechnemi. Odrazu bije w oczy zła sieć szkolna, druzgocąca przewaga szkół nisko zorganizowanych, które nie są w stanie zaspokoić kulturalnych potrzeb mas ludowych, brak jednolitości nawet w samej organizacji szkoły powszechnej tak, że pobierana nauka ze strony dzieci różni się wiele w różnych szkołach powszechnych pod względem jakości i ilości. Troska czynników, na których spoczywa obowiązek utrzymania szkoły, jest nikła: brak budynków szkolnych, pomocy naukowych, złe uposażenie nauczycieli — to stała niedola tych szkół. W ostatnich czasach dotkliwy brak etatów nauczycielskich zamknął podwoje szkolne dla $^3/_4$ miljona dzieci.

Poza tem nie ustalono dotychczas czasu obowiązku szkolnego, niema nawet przepisów o uprawnieniach, jakie ma dać szkoła powszechna, kończącemu ją uczniowi. Z natury rzeczy wynika, że ze względu na różnorodność organizacyjną szkół powszechnych uprawnienia te powinny i muszą być różne.

Są i tacy, którzy widzą niedolę tej szkoły w jej powszechności, w jej obowiązkowości i w jej braku selekcji, w nieustalonym wieku uczniów, a nadto w wielkim braku odpowiednio kształconych i wykształconych nauczycieli.

To samo odnosi się do tych nielicznych szkół specjalnych, przeznaczonych dla anormalnych i cofniętych w rozwoju.

Zdawałoby się, że szkoła powszechna, oparta na ustawie polskiej, stworzy fundament szkole średniej lub zawodowej, tymczasem stała się ona t. zw. „ślepą ulicą“.

Szkoła średnia ogólnokształcąca nie ma oparcia na żadnych przepisach ustawowych Państwa Polskiego. Jej organizacja nie odpowiada potrzebom życiowym, a różnorodność podstaw wychowawczych różnych jej typów (klasyczny i nowoklasyczny, humanistyczny, neohumanistyczny, przyrodniczo-matematyczny) zdziałała, że szkole średniej ogólnokształcącej brak jednolitej podstawy wychowawczej. Wskutek braku jednolitego i określonego celu tej szkoły nie przygotowuje ona ani do życia ani do studjów akademickich. Jej stosunek do innych szkół jest luźny. W sferach ludzi nauki odsądzono tę szkołę „od czci i wiary“. Szkoła średnia ogólnokształcąca nie daje znajomości języków, nie daje umiejętności logicznego myślenia i rozumowania, nie daje solidnej wiedzy faktycznej w przedmiotach ogólnokształcących. To doprowadziło do upadku znaczenia matur i wprowadzenia w szkołach akademickich wstępnych egzaminów selekcyjnych. Szkoła ta ma programy złe, źle też przygotowuje młodzież tem bardziej, że brak tej szkole dobrze przygotowanych nauczycieli, co w wielkiej mierze wpływa na różnicę poziomów ocen w poszczególnych szkołach. Złe uposażenie nauczycieli szkół średnich zmusza ich do gonitwy za ubocznemi zarobkami.

Szkoły prywatne w nieokreślonej organizacji szkół średnich są kopją szkolnictwa państwowego z jego wadami. Programy złe i przeładowane dają w rezultacie nauczanie powierzchowne, a sparodjowanie heurezy doprowadziło do doktrynerstwa. Wreszcie brak łączności tej szkoły ze szkołą powszechną obu szkołom szkodę przynosi.

Zakładom kształcenia nauczycieli szkół powszechnych brak również podstawy prawnej. Jedne z nich (seminarja nauczycielskie) istnieją siłą faktu, drugie nieliczne (Pedagogja, Kursy Nauczycielskie, Instytut Nauczycielski) oparte są na zarządzeniach Ministra W. R. i O. P. I jak je zarządzeniem otwarto, tak też zarządzeniem można będzie je zamknąć.

Te przynajmniej szkoły mają jasno wytyczony cel: mają dać wykształcenie ogólne, a równocześnie przygotować do zawodu. Ale właśnie ta dwoistość celu stała się niedomaganiem tej szkoły. Nagromadzono aż trzynaście przedmiotów ogólnokształcących i siedem przedmiotów zawodowych, nie licząc praktyki pedagogicznej, lekcyj pokazowych, ćwiczeń próbnych i konferencyj pedagogicznych. Jeśli się zważy, że w seminarjach nauczycielskich wymaga się od 17- i 18-letniego kandydata traktowania naukowego zagadnień pedagogicznych, których poznanie wymaga wielkiej praktyki życiowej, wielkości odczucia, to będziemy mieli rezultaty pracy niewystarczające, jako wynik przeciążenia i niewspółmierności.

Kandydatowi seminarjalnemu nie wolno mięć zamiłowań i zainteresowań innych, on musi nastawić się wyłącznie i jedynie na szkołę powszechną.

Seminarja nauczycielskie z powodu swej dwoistości (ogólnokształcące i zawodowe) są niejasne bez jednolitej podstawy wychowawczej.

Nie można się tak bardzo nawet temu dziwić, że opinja publiczna deklasuje je, a omijają je jednostki zdolniejsze.

Próby kształcenia nauczycieli w dwóch okresach a) w szkole średniej ogólnokształcącej i b) w szkole pedagogicznej, (o ile chodzi o zawodowe wykształcenie w Kursach Nauczycielskich i Pedagogjach) mają zaradzić niedomaganiom kształcenia nauczycieli w seminarjach nauczycielskich. Są to szkoły młode, wydawanie sądu o nich byłoby przedwczesne.

Zawodowe szkoły nieoparte również na podstawach prawnych, istnieją siłą faktu. Raczej wegetują, aniżeli istnieją. Młodzież garnie się tu, o ile nie znajdzie miejsca w szkole średniej ogólnokształcącej. Stąd młodzież ta nie ma odpowiedniego przygotowania. Zdolniejsi unikają szkoły zawodowej, gdyż nie daje tych uprawnień, jakie daje szkoła średnia ogólnokształcąca.

Niema najmniejszej łączności sieci szkół zawodowych z siecią szkół średnich ogólnokształcących.

Programy tych szkół przeładowane materjałem naukowym tak, że z zawodowego kształcenia niewiele zostaje.

Nauczycielstwo tych szkół przeważnie bez należytego przygotowania, a sama szkoła grzeszy brakiem ogólnym celów i zadań szkoły.

Szkoły akademickie mają swą ustawę, która kładzie fundament pod jej budowę. Niestety fundament tej szkoły nie jest ustawowo uregulowany. Zbudowano dach bez oparcia.

Połączono tu pod wspólną nazwą szkół akademickich uczelnie o bardzo różnym poziomie, charakterze i celach praktycznych. Odbija się to źle na pracy szkół i ich organizacji. Gdy do tego się doda przepełnienie tych szkół przy braku dotacyj na pomnożenie katedr, pracowni, to dojdzie się do przekonania, że szkoły akademickie nie mogą sprostać zadaniu. Przy przyjmowaniu kandydatów do szkół akademickich brak rozumnej selekcji powoduje przepełnienie sal wykładowych i pracowni. Nie da się zaprzeczyć, że brak postępu i życia prowadzi te szkoły do jednostronności. Stąd też niski poziom naszych szkół akademickich, brak nam uczonych miary europejskiej. Profesorowie zajęci są egzaminami, nie mają czasu na prace naukowe. Nie dziw, że wyższe uczelnie stały się fabryką dyplomów.

Ten ogrom braków w dziedzinie naszego szkolnictwa utrudni prace nad ustrojem szkolnictwa. Gdy się zejdą fachowcy

każdej dziedziny szkolnictwa, nie umieją i nie mogą znaleźć wspólnego mianownika porozumienia się bez namiętności i skarg wzajemnych.

Jedna szkoła zwala winę na drugą szkołę za stan dotychczasowy. Wysuwa się zwykle tyle i takich „uczonych“ argumentów, że w rezultacie można skonstatować jedno: wszystkie projekty ustroju są złe: jednym przeciwstawiają się zwolennicy supremacji szkoły powszechnej, drugim szkoły średniej, zawodowej i wreszcie szkół akademickich. Na debatach, konferencjach, dyskusjach w prasie zwykle się kończyło.

Obecny minister W. R. i O. P. Jędrzejewicz wniósł projekt ustawy o ustroju szkolnictwa polskiego do Sejmu, gdzie w trybie przyśpieszonym omawia się fundamentalne podstawy szkolnictwa naszego.

Projekt nowy nie zadowala wszystkich, ale wszyscy przyznać muszą, że jest ważnem posunięciem w naszem życiu szkolnem i nowe stwarza warunki układania się różnych rodzajów szkół wzajemnie. Każdemu typowi szkoły zakreśla projekt jasne zadania i cele i dąży do stworzenia takich możliwości, by przechodzenie z jednych szkół do drugich było możliwe. A właśnie powiązanie szkół różnych typów było największą trudnością.

Niewątpliwie projekt ten, jak każde dzieło ludzkie, ma wady i niedokładności, które przy dobrej woli czynnika ustawodawczego można i powinno się usunąć. Należałoby nadewszystko jasno zapewnić byt szkole powszechnej trzeciego stopnia, a szkołom zawodowym wszystkich rodzajów otworzyć drogę do dalszego zdobywania wiedzy.

Nie powinno ciało ustawodawcze pod żadnym pozorem rezygnować ze swych uprawnień na korzyść tak zmiennego czynnika, jakim jest minister. Wola ogółu a nie wola ministra winna decydować o takich, czy innych zmianach ustrojowych. W projekcie dano możność ministrowi zmieniania nawet ustaw dziś obowiązujących. A wiadomo, że ustawę może zmienić tylko taki czynnik, który tę ustawę uchwalił. Wprawdzie wolno temu czynnikowi rezygnować ze swych uprawnień na rzecz innego czynnika, ale wtedy budzi się pytanie, czy ten czynnik, tak łatwo rezygnujący ze swych uprawnień, jest wogóle potrzebny.

Sama ustawa o ustroju zła nie usunie.

Do ustalenia zrębu ustroju należy przedewszystkiem usunąć wady każdego typu szkoły i stworzyć jasny plan działania, aby wad nie było. Każdej szkole należy dać podstawy pewne, oprzeć jej byt na podstawach finansowych, stworzyć cel każdej szkoły i dać jej pewne uprawnienia, a dopiero po latach próby zebrać ogólne

rezultaty i na ich podłożu, licząc się z realnemi warunkami państwa, realizować w całej pełni jednolity ustrój. Taki ustrój, jako wyrosły w atmosferze pracy twórczej wszystkich typów szkół, stanie się ustrojem, wyrosłym z życia i dla życia.

Warszawa. Dr. Stanisław Tynelski.

JAKIEGO USTROJU SZKOLNEGO DZIŚ POTRZEBUJEMY?*)

1. Nikt nie zaprzeczy, że każdy naród stwarza sobie takie szkoły, jakie najlepiej odpowiadają jego potrzebom. Podług *Atlasu Polski* Romera w 10 gubernjach b. Królestwa Polskiego było w dziewięciu analfabetów 50—75 % a tylko w jednej ten procent wynosił 25—50. Do tej samej kategorji należy i Małopolska Wschodnia, chociaż daty jej po większej części odnoszą się nie do narodowości polskiej; nawet Małopolska Zachodnia ma 5—25 % analfabetów.

Czy możliwy jest jakikolwiek postęp oświaty wobec tego stanu rzeczy? Czy możemy myśleć o jakichkolwiek instytucjach oświatowych, jeżeli więcej niż połowa ludności żyje w ciemnocie analfabetyzmu?

Wytępienie analfabetyzmu uważamy za najdonioślejszą pracę oświatową, której podjęcie nie cierpi zwłoki.

2. Nasze szkoły średnie różnych typów, zarówno państwowe jak i prywatne są przepełnione, i pomimo wybitnej i ofiarnej pracy nauczycieli, pomimo surowych egzaminów, wydają młodzież niedostatecznie przygotowaną do studjów wyższych, młodzież, garnącą się owczym pędem do studjów naukowych bez uzdolnienia i zapału i stwarzającą nawet po zdaniu egzaminów zastępy — bezrobotnych. A tymczasem zawody praktyczne, szerokie pole przemysłu i handlu znajduje się w rękach obcych, często wprost narodowi wrogich. Trzeba nam takiej szkoły średniej, któraby dawała wykształcenie ogólne i wychowywała, któraby w latach rozwoju fizycznego i umysłowego (11—16) tworzyła z dzieci młodzieńców przysposobionych do życia i spełniania obowiązków obywatelskich na różnych polach pracy, a najzdolniejszych wysyłała na studja wyższe po należytem przygotowaniu w osobnej szkole. Trzeba ścisłej selekcji między tymi, którzy nie chcą lub nie mogą

*) Artykuł ten był napisany w listopadzie roku 1931, a więc nie pod wpływem urzędowego „Projektu ustawy o ustroju szkolnictwa", ogłoszonego w nr. 3 *Przyjaciela Szkoły* z 5 lutego rb., z którym ani nie polemizuje, ani jego zasad nie roztrząsa. Drukowany w zmienionej formie w *Głosie Narodu* krakowskim, nie jest z nim identyczny, chociaż dochodzi do tych samych wniosków. Autor.

poświęcić się badaniom naukowym, ale którzy w jakimkolwiek dziale pracy zawodowej będą pracownikami pożytecznymi i na swojem miejscu.

A więc reforma szkoły średniej musi iść w tym kierunku, aby dać szkołę wykształcenia ogólnego jednego typu, a osobną nadbudowę dla przygotowania najzdolniejszych do studjów uniwersyteckich.

3. Ale z kwestją wykształcenia średniego wiąże się ściśle wykształcenie kobiet, które pod wpływem nacisku i skutków wielkiej wojny przybrało u nas formy niewłaściwe. Narażę się na zarzut zacofańca, ale powiem otwarcie, że pchanie się do studjów akademickich i zajmowanie miejsc, dotąd przez mężczyzn posiadanych, uważam za zboczenie feminizmu z drogi właściwej i gwałcenie przyrodzonych żeńskiej płci właściwości.

Wykształcenie średnie kobiet powinno być zasadniczo takie same jak mężczyzn, ale z uwględnieniem właściwości i potrzeb rodzaju żeńskiego. Da się to łatwo uskutecznić w ramach nowej szkoły średniej, której ważniejszem zadaniem niż nauka i wiadomości będzie wychowanie i rozwój intelektualny, oprócz wyraźnego celu przygotowania do życia. Czy kobiety mają być dopuszczone do szkoły przygotowawczej a potem do studjów wyższych, zależy to od ich uzdolnienia; bo nie można zaprzeczyć, że takie uzdolnienia są i szkodaby było nie pozwolić im się rozwinąć.

Trzeba więc przy nowej reformie szkoły średniej uwzględnić właściwości kobiece i *mutatis mutandis* zachowując zarys planu, poczynić w nim takie zmiany, które, nie obniżając poziomu wykształcenia ogólnego, pozwoliłyby na uwzględnienie rozwoju fizycznego i kształtowania się umysłowego osobników żeńskich.

Jakżeż teraz powyższym postulatom uczynić zadość i w jaką szatę oblec te myśli i pomysły?

Stajemy na stanowisku, że naród nasz potrzebuje miljonów ludzi oświeconych, setek tysięcy ludzi wykształconych, a tylko tysięcy a najwyżej dziesiątek tysięcy ludzi uczonych. Aby zyskać miljony ludzi oświeconych, trzeba wszelkiemi środkami tępić analfabetyzm. Do tego celu potrzebne są szkoły elementarne nawet w najmniejszych osadach, gdzie ich obecnie niema. Naturalnie nie będą to szkoły więcej niż jednoklasowe, z nauką dwu- lub trzechletnią, może początkowo nawet w wynajętej izbie wiejskiej, nie spełniającej wszystkich wymagań higjeny i wzorowego urządzenia szkolnego, ale spełniającej wielką misję nauczania czytania, pisania i rachunków na tle nauki o Bogu i powinnościach obywatelskich. Idzie bowiem nie o co innego, jak tylko o poddanie gruntu pod oświatę a, podnosząc następnie według potrzeby z latami takie jednoklasówki na wyżynę dwu-, trzech-

i czteroklasowych szkół: „mówić będziecie współobywatelom waszym, cokolwiek człowieka pobożnym ku Bogu, oświeconym i cnotliwym w całem życiu, a zatem sprawiedliwym i czułym względem bliźnich, dobrym Ojczyzny synem, szlachetnym w zdaniach, posłusznym prawu, znającym swobody swoje, około własnego dobra opatrznym — czynić może.“*)

Jak z tego widać, praca to nie dorywcza, ale na szereg lat rozłożona. Lecz już po roku istnienia takich szkół jednoklasowych zobaczy się owoce nadspodziewane i do dalszej pracy nieustającej zachęcające.

Ideał szkoły 7-klasowej powszechnej, a więc bez różnicy typu miejskiego i wiejskiego, pozostanie na długie lata jeszcze ideałem. Szkody, jakie wprowadzenie tego typu u nas już przed laty kilkunastu wyrządziło, dadzą się jeszcze naprawić, a częściowo i zrekompensować podniesieniem oświaty przez tępienie analfabetyzmu. Uparci zwolennicy 7-klasowej szkoły niech się dobrze zastanowią, co lepsze, czy w pewnych grupach oświata dość wysoka, obok całości obszaru pokrytego ciemnotą, czy choćby słabe ognisko światła, ale na całej przestrzeni Rzeczypospolitej rozsiane i wzmagające się z każdym rokiem.

Jak uważam za błąd zasadniczy nierozróżnienie typu szkoły powszechnej miejskiego a wiejskiego, tak uważam za błąd organizacyjny wiązanie szkoły powszechnej ze szkołą średnią. Szkoła powszechna ma oświecać, szkoła średnia ma dawać wykształcenie ogólne, jedna od drugiej nie może i nie powinna być zawisła, a mam to przekonanie, że wtedy każda lepiej spełni swe zadanie i łatwiej cel osiągnie. Do szkoły średniej powinny wstępować dzieci uzdolnione po czterech latach nauki w szkole powszechnej, ale gdzie pozostaną szkoły pięcio- i sześcioklasowe, mogą i po tych klas ukończeniu, jeżeli się tak stosunki ułożą, wstępować do szkoły średniej, po złożeniu stosownego egzaminu wstępnego.

Bo niech nikt nie wątpi, że nie zdrowym, ale chorobliwym objawem jest garnięcie się wszystkiego materjału szkół powszechnych do szkół średnich; przepełnienie tych szkół byłoby taką samą klęską materjalną i moralną dla państwa, jak jest obecnie przepełnienie uniwersytetów. Musi nastąpić selekcja z materjału przymusowego szkoły powszechnej, tak jak po wykształceniu średniem musi nastąpić selekcja materjału do szkół akademickich.

Jeżeli po latach dźwigać się poczną jednoklasówki wiejskie do klas dwu, trzech a nawet czterech, będzie to objaw nietylko wzmożenia się materjalnego gmin, ale wyraz dążenia do oświaty wyższej, a to szczerze wynagrodzi pracowników za lata posuchy i wielkiego umiarkowania.

*) Ustawy Komisji Edukacji Narodowej — przedmowa.

Szkoła średnia, jeżeli ma spełnić wyznaczone jej zadanie, nie może być ujęta w mniej, niż sześć lat nauki, a więc musi być sześcioklasowa (od 11—16 r. życia). Może się nazywać nadal gimnazjum i będzie mieć typ jeden, bo na tym stopniu selekcja czyli wybór zawodu, jest szkodliwy i bezcelowy. Gimnazjum to szkoła ogólnokształcąca, przygotowująca do życia, a więc szkoła pracy, badająca u wychowanków podstawy charakteru i rozwijająca ich siły umysłowe. Wykształcenie musi oprzeć na pierwiastkach rodzimych (język polski, geografja i historja Polski), ale z uwzględnieniem potrzeb kulturalnych narodu przez naukę języka łacińskiego, przez naukę języków nowożytnych i stosowny wybór przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, nie mówiąc już o wychowaniu fizycznem we właściwych rozmiarach, robotach ręcznych i rysunku.*)

Równorzędna z wykształceniem ogólnem byłaby w tej szkole praca wychowawcza i dlatego klasy tej szkoły nie powinny być przepełnione. Każdy z uczniów miałby w aktach szkoły swój rysopis, nietyle fizyczny, ile duchowy. Oprócz wszelkich zmian w rozwoju fizycznym, chorób i ich następstw, notowanoby szczegółowo wszelkie objawy rozwoju umysłowego, odznaczenie lub zaniedbanie w pracy intelektualnej, zamiłowania i skłonności, a w klasach wyższych dowody talentu i szczególnego do pewnej pracy pociągu. To też zamknięciem i koroną tego wychowawczego kształcenia nie byłaby jakaś „matura“, uprawniająca do studjów uniwersyteckich, ale dyplom ukończenia gimnazjum, dający wierną fotografję wychowanka co do jego rozwoju fizycznego i umysłowego, jego zdolności i skłonności, na podstawie której mogliby rodzice i opiekunowie pokierować wychowankiem w dalszem życiu.

Taki dyplom ukończenia gimnazjum otwierałby wychowankowi ogólnie wykształconemu wstęp do seminarjum naucz., do szkół wojskowych, handlowych, przemysłowych, do szkół górniczych, kolejowych i in. Te ograniczyłyby naukę do przedmiotów zawodowych (bo wykształcenie ogólne wychowankowie już mają) a więc do lat dwóch a najwyżej trzech, po których młodzież ta uzyskiwałaby chleb własny w 18 lub 19 roku życia i doznawałaby zadowolenia a rodzicom przynosiła ulgę a może i pomoc.

To chłopcy, — a dziewczęta?

Poruszyliśmy ten postulat powyżej, i zaznaczyliśmy, że bez zmian taka szkoła średnia nie jest stosowna dla kobiet. Rozumie się, że zmiany nie mogą być doniosłe i zmieniające charakter szkoły, ale muszą uwzględniać różnicę płci i rozwoju. A więc roboty kobiece, gry i zabawy stosowne dla dziewcząt,

---

*) Szczegółowy program nauk w gimnazjum 6-klasowem dałem w książce: *Życie a szkoła*, wyd. 2 w Krakowie 1919.

rysunki przeważnie techniczne, śpiew i muzyka w stosownym doborze; w przedmiotach zaś szkolnych, zgodnie ze zdaniem psychologów i pedagogów, ograniczenie matematyki, główna waga w przedmiotach historycznych i językowych, przy antropologji higjena i zarys pedagogiki.

Ważniejsze jednak niż zmiany w programie jest postępowanie pedagogiczno-wychowawcze z uwzględnieniem: wcześniejszego rozwoju fizycznego i przewagi pierwiastka uczuciowego nad intelektem. Ścisły związek z potrzebami życia, do którego średnia szkoła przysposabia w ogólnym zarysie, dałby dziewczętom możność po ukończeniu szkoły średniej zająć w rodzinie wybitne stanowisko a przez dopełnienie praktycznemi wiadomościami stanąć chlubnie na czele rodziny.

Cóż mają robić zdolni chłopcy i dziewczęta, aby się dostać na uniwersytet?

Otóż wspomnieliśmy już powyżej, że studja uniwersyteckie wymagają przygotowania. Nietylko ci, którzy się chcą poświęcić studjum świata starożytnego, muszą dopełnić naukę jęz. łacińskiego i nauczyć się greckiego, ale nawet studja języków nowożytnych wymagają dokładnej znajomości tych języków; rozumie się także, że studja matematyczno-przyrodnicze lub techniczne muszą mieć podstawę szerszą i gruntowniejszą. Spełnić to może tyko osobna szkoła dwu- lub trzechletnia (nazwijmy ją liceum) któraby się mogła dzielić na kilka działów fachowych, a przedmioty humanistyczne mieć wspólne. Szkoła taka, zastępująca dzisiejszą kl. VII i VIII gimnazjów, choćby nawet trwała o rok dłużej, miałaby to za sobą, żeby naprawdę przygotowywała do studjów wyższych przez ścisłe egzamina i tu jeszcze dokonywała selekcji i dostarczała studjom akademickim czy politechnicznym materjału naprawdę wyborowego.

Że po ukończeniu szkoły średniej w wieku lat 16 łatwiej można pokierować młodzieńcem we wyborze zawodu, mając zwłaszcza wskazówkę niezawodną w dyplomie szkoły średniej — tego nikt nie zaprzeczy, a większość rodziców przyjmie takie zarządzenie z prawdziwą ulgą, bo nieraz niezręczne skierowanie chłopca na niewłaściwą drogę było dla nich ciężką troską przez całe życie.

Rzecz prosta, że liceów, przysposabiających do studjów uniwersyteckich, byłaby liczba ograniczona tylko do miast uniwersyteckich, lub co najwyżej do tych miast większych, w którychby było gimnazjów dwa lub więcej. Również zrozumiałą jest rzeczą, że o ile dla dziewcząt byłyby gimnazja osobne, o tyle dopuszczone na podstawie wyjątkowych zdolności do liceów, musiałyby uczyć się razem z chłopcami, a więc tworzyć koedukację, chociaż ona nie jest bez zarzutu.

Na umieszczenie i wyposażenie liceów nie trzebaby osobnych gmachów i funduszów, ale dałoby się to urządzić w budynkach dzisiejszych gimnazjów, zwłaszcza że i pomoce naukowe (pracownie, muzea, bibljoteki) byłyby już gotowe. Grono nauczycielskie mogłoby być również to samo, zwłaszcza przez utworzenie stopniowania, stosownie do kwalifikacji i lat służby. Z dwu lub więcej gimnazjów w jednem mieście możnaby uczynić wybór sił najodpowiedniejszych.

*

Mam to przekonanie, że tego rodzaju ustrój, jaki powyżej skreśliłem, dałby nam to, czego w obecnej dobie potrzebujemy, a dałby nie z wysiłkiem materjalnym, jakiego potrzebują szkoły powszechne 7-klasowe, ale z użyciem rozporządzalnych środków, inaczej rozłożonych. Nadto wydatki na szkoły nowego typu rosłyby powoli po latach kryzysu i nie obciążały budżetu państwa ponad miarę.

Zależy wiele od tego, aby do reformy zabrać się niezwłocznie, bo każdy rok opóźnienia będzie nas licytował *in minus.*

Kraków. Roman Zawiliński.

POSTULATY SZKOLNICTWA POLSKIEGO.*)

Rozpoczynający się rok 1932 jest piętnastą rocznicą pierwszego w dobie wojny światowej odbytego zjazdu nauczycielstwa polskiego (1917). Na zjeździe tym niżej podpisany wygłosił obszerny, umotywowany referat pt. Postulaty szkolnictwa polskiego.**) Nie od rzeczy będzie przyjrzeć się temu, co spełnione zostało przez owe 15 lat z postawionych tam postulatów. Czy rozwój szkolnictwa naszego zbliża się do nich, czy oddala i w jakiej mierze?

Przypomnijmy przedewszystkiem pokrótce owe postulaty. Oto jest ich brzmienie:

1. Publiczność i bezpłatność szkół — publiczność w znaczeniu, że utrzymanie szkoły spoczywać winno na podatku przez państwo wyznaczonym i pobieranym. Nie decyduje to wszakże o tęm, czy fundusz szkolny ma być wydzielany z ogólnej

---

*) Autor, prof. Uniw. Poznańskiego, — obecnie w stanie spoczynku — należy do pierwszych współpracowników *Przyjaciela Szkoły*: napisał bowiem w r. 1922 dwie rozprawki i to do Nr. 1/2 (20 stycznia) pt. „Wykształcenie filozoficzne nauczyciela szkoły powszechnej“, a do Nr. 4 (20 lutego) pt. „Udział nauczyciela w organizacji szkolnictwa”. Niniejszy artykuł przesłał nam p. prof. W. M. Kozłowski do *zeszytu pamiątkowego*, — lecz niestety zbyt późno, by mógł być w nim wydrukowany; ogłaszamy go więc dziś w związku z dyskusją nad ustrojem szkolnictwa. Red.

**) Rozszerzony ukazał się w druku, Warsz. 1917. W artykule obecnym wprowadzam niektóre zmiany. Autor.

sumy pobieranych przez państwo podatków, czyli też ciało prawodawcze normuje osobno stopę podatku szkolnego a władze wykonawcze stają się tylko narzędziem jego pobrania. W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej oba systemy mają miejsce a drugi ma dużo zalet właściwych sobie. Przy każdym z tych systemów szkoła powinna być odgrodzona od wszelkich wpływów władz państwowych a rządzona autonomicznie przez czynniki społeczne. — Bezpłatność szkoły powinna w zasadzie rozszerzać się na wszystkie trzy stopnie wykształcenia: elementarny, średni i wyższy. Za najbliższy ideał postawić sobie winniśmy to, co ostatnio osiągnięte zostało w Stanach Zjednoczonych, tj. bezpłatność (wliczając w to udzielanie wszelkich pomocy szkolnych) i obowiązkowość dla wszystkich obywateli państwa wykształcenia średniego.

2. Typ szkoły społecznej. Przed laty dwudziestusiedmiu, w chwili, gdy zachwianie rządu rosyjskiego przez ruch rewolucyjny umożliwiło stworzenie w zaborze rosyjskim szkolnictwa polskiego przez inicjatywę i ofiarność społeczeństwa, rzuciliśmy myśl szkoły społecznej a przeciwstawność jej z rządową skreśliliśmy w tych słowach: szkoła społeczna zrzeka się pretensji fabrykowania przyszłych funkcjonarjuszy państwowych i nadawania „praw służbowych". Chce ona służyć wyłącznie potrzebom i interesom społeczeństwa. Nie chce kształcić poddanych gwoli potrzebom panujących w danej chwili stronnictw lub klas, lecz wychowywać obywateli, zdolnych wytworzyć formy państwowe, odpowiadające najwyższym ideałom sprawiedliwości i potrzebom całego narodu.*) Społeczeństwo nasze życzliwie przyjęło tę myśl i przechyliło się do poparcia strajku szkolnego, podejmując inicjatywę szkolnictwa polskiego bez praw.

3. Decentralizacja w zasadzie i organizacji szkół. Typ ten, polegający na tem, że mniejsza lub większa jednostka administracyjna (gmina dla szkoły elementarnej, miasto lub powiat dla średniej, dzielnica dla wyższej) wytwarza organ („rada wychowawcza"), autonomicznie organizujący odpowiednie szkoły, nadając im dowolnie obrane typy i programy, oraz zarządzające niemi bez kontroli. Ten iście demokratyczny typ szkolnictwa panuje od najdawniejszych czasów w Stanach Zjednoczonych Ameryki i wydał tam najświetniejsze owoce. Ministerjum Oświat w Waszyngtonie (więc „związkowe") ogranicza swoją czynność do porad, statystyki i „wzorowych" programów — nie obowiązujących.

---

*) Ob. *Kurjer Warszawski* 1905, 17 i 30 lipca. — W *Bluszczu* 1907 (Nr. 45 i 46) wyświetliliśmy szerzej ideę tę na wzorze Liceum Krzemienieckiego, jako „Szkoły społecznej w naszej przeszłości".

4. Równoległym do tego *oddzielenia szkoły od państwa* jest postulat *oddzielenia jej od kościoła*, co przeprowadziła była u nas już Komisja Edukacji Narodowej, a co bezwzględnie panuje w Ameryce. Obie te zależności są przeciwstawnemi sobie (a dlatego i do dziś dnia walczącemi z sobą) przeżytkami. Historycznie etatyzacja szkoły nastąpiła po jej ukościelnieniu i rugowała je zwłaszcza w krajach protestanckich. Postulat ten nie płynie z niechęci do religji, jak to często głoszą. Dzisiejsza pedagogika ma bardzo poważną podstawę na jego obronę. Jest nią ten fakt, że życie religijne należy do sfery uczuciowej człowieka; wiedza, przedmiot szkoły, do zakresu inteligencji z jej surową logiką. Obie te sfery są przeciwstawne sobie, ich założenia często nieraz ścierają się z sobą a łączenie ich pod jednym dachem szkolnym pociąga za sobą szereg ujemnych następstw dla obu dziedzin. Nauczanie zasad religji w kościele, jak to się dzieje w Ameryce (w niedzielnych szkołach po nabożeństwie) usuwa te niedogodności, albowiem nastrój uczuciowy, wytworzony przez obrzędy i śpiewy religijne, najlepiej usposabia do przyswojenia przez uczucie (więc głęboko i właściwie) ducha i treści religji, gdy przeciwnie intelektualizm szkoły odpornie im się przeciwstawia.

5. *Jednolitość i ciągłość systemu szkolnego w połączeniu z samodzielnością każdego z jego etapów* — to znaczy, że każdy etap szkolnictwa musi się wiązać bezpośrednio z następującym po nim: elementarne z średniem, średnie z wyższem, *bez wszelkich progów w postaci egzaminów* wstępnych lub matur itp. Nie znaczy to jednak wcale, iżby każde dziecko musiało przechodzić jednakowe etapy. „Ujednostajnienie szkoły“, o które u nas niedawno bojowano w ślepem naśladownictwie za propagandą niemiecką, zwłaszcza zaś burzenie systematycznie zorganizowanej szkoły średniej przez odcięcie jej dolnego piętra, uważam za akt barbarzyństwa i szkodnictwa, płynący z błędnego i nierozumnego pojęcia demokracji. Równe przycinanie do tej samej miary rozumów ludzkich nie jest ani możliwe ani też nie byłoby korzystne, gdyby nawet było możliwe. Słuszne natomiast jest żądanie przyjmowania bez żadnych przeszkód i ograniczeń uczniów szkoły elementarnej do odpowiednich klas średnich*), a z średniej, bez żadnych

*) Co słusznie, z powołaniem się na praktykę własnego kraju, przeciwstawili nauczyciele belgijscy i szwajcarscy pseudo-demokratycznym zapędom naszych naśladowców koszarowości niemieckiej na zjeździe międzynarodowym w Warszawie (1924), zarówno potępiając niedorzeczność wymagania dyplomów uniwersyteckich od nauczycieli szkół elementarnych. Pragnęlibyśmy wszystkim szukającym wiedzy otworzyć wstęp do uniwersytetów; ale stawiać za warunek od nauczycieli szkoły elementarnej — ukończenie uniwersytetu jest tylko zbytecznem utrudnieniem ich ciężkiej doli.

„matur", do uniwersytetów. Skoro tylko matura lub dyplom uniwersytecki przestaną być talizmanem, wprowadzającym na różne stopnie hierarchji biurokratycznej, można będzie bezpiecznie pozostawić samym aspirantom do wiedzy ocenę dostateczności lub niedostateczności swego przygotowania do systematycznych studjów uniwersyteckich: własne doświadczenia i porada profesorów (jak to dziś już się dzieje w „ponad-uniwersyteckich" studjach we Francji*) najlepiej o tem rozstrzygną. Sale zaś wykładowe uniwersytetów powinny być dla wszystkich otwarte jak to jest we Francji. Ponieważ główną istotną stroną przygotowania do uniwersytetu jest ogólne wykształcenie, jakie dawać powinna szkoła średnia, nie zaś jakieś formułki specjalne, szkoły średnie jakiegokolwiek bądź typu w równej mierze otwierać powinny drzwi każdej szkoły wyższej**).

6. Konsekwencją postulatów 2 i 5 jest przeto bezwzględne zniesienie matury i egzaminów maturalnych: 1) jako najszkodliwszego z progów, przerywających ciągłość wykształcenia w punkcie najważniejszym tj. przed osiągnięciem celu całej pracy przygotowawczej, 2) jako kwalifikowanie zgóry jednostek na funkcjonarjuszów państwowych biurokratycznego typu, wydając zamiast światłych obywateli, poszukiwaczy ciepłych posad.***)

7. Zniesienie policyjno-biurokratycznego typu szkoły: szkoła nie powinna być ani kaźnią, ani koszarami, lecz środowiskiem radosnej wiedzy i radosnym przybytkiem koleżeńskiej współpracy i solidarności starszych pokoleń (nauczycieli) z młodszymi (uczniami).

8. Usunięcie przeciążenia w szkole — za typ normalny uważamy dla szkoły średniej siedm lat studjów przy ilości godzin tygodniowych nie przewyższającej 24 w niższem gimnazjum (klasy 1—4), 30 w wyższem jako prawodawczo ustalone maksymum.

9. Koedukacja na wszystkich stopniach wykształcenia.

10. Jedynem zadaniem szkoły może być wykształcenie. Nie fasowanie, nie musztra, nie urabianie na materjał polityczny dla rządzących lub dobijających się do rządu stronnictw. Samo bowiem tylko wykształcenie ogólne czyni człowieka zdolnym do wyrobienia sobie samodzielnego poglądu na

*) Do takich zaliczają urzędowe programy ministerjalne Collège de France, Institut des hautes études i inne, nie wydające żadnych dyplomów ani żądające od wstępujących cenzusu.

**) Zasadę tę uznała już reforma szkoły francuskiej z r. 1902, formułując ją w tych słowach: „Tous les diplomes secondaires sont égaux". — Szerzej omówił tę sprawę autor w *Myśli Polskiej* 1915, zeszyt III.

***) Ob. autora: *Precz z maturą*. Frysztad 1925.

świat i życie a czyni go zdolnym do podjęcia zagadnienia wychowania siebie samego w dobie przejścia od gimnazjum niższego do wyższego, wychowania, wyrabiającego w nim sprawność, umożliwiającą znaleźć się właściwie w każdej sytuacji życiowej i przystosować swe zdolności do każdego zawodu. Takie wartości wyrobić może tylko samodzielna praca nad wykształceniem samego siebie, której dziś już szerokie pole dają szkoły amerykańskie, której wszakże polem właściwem jest samodzielna lektura ucznia, jej przemyślenie i dyskusja w kołach koleżeńskich. Dlatego też szkoła nie powinna zagarniać na swą własność całego czasu ucznia, zwłaszcza w klasach wyższych, natomiast winna dostarczyć (zwłaszcza w klasach niższych) materjału dydaktycznego solidnie nabytego, umożliwiającego tę pracę samodzielną ucznia nad sobą, kształcącą i wychowawczą, która musi nosić na sobie piętno indywidualności kształcącego się. Tylko tą drogą wyrobić można samodzielnych, świadomych swych celów i umiejących dążyć do nich członków społeczeństwa*).

Jeśli zestawimy stan naszego szkolnictwa obecnego z temi ideałami z jednej strony a ze stanem, osiągniętym przez prywatne usiłowania społeczeństwa w Królestwie po rewolucji rosyjskiej 1905 r., przyznać winniśmy, że na wszystkich niemal punktach odbyło się odchylenie wsteczne zarówno od wytkniętych postulatów jak i osiągniętego już stanu.

Konstancin (woj. warszawskie). W. M. Kozłowski.

ZNACZENIE BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH W SZKOLE POWSZECHNEJ.

II.

Praktyczne znaczenie badań psychologicznych dla pracy szkolnej.

Często można usłyszeć głosy, które utrzymują, że badania psychologiczne są wprawdzie dość ciekawe z punktu widzenia psychologji, że pogłębiają niewątpliwie wiadomości o dziecku, lecz zajmowanie się badaniami nie opłaca się, skoro się weźmie pod uwagę nakład pracy i czasu oraz koszty. Nie opłacają się — zdaniem tej opinji — badania dzieci dlatego, że dają nam jedynie pewne wiadomości teoretyczne, a lepiejby było, gdybyśmy wynieśli z tych badań pewne konkretne wiadomości, takie, które

---

*) Stosunek szkoły do wykształcenia siebie samego szeroko omawia rozdział I pracy autora pt. *Co i jak czytać* (6 wydanie pod prasą).

w rezultacie dałyby się zastosować praktycznie w codziennej pracy szkolnej. Nauczyciel — według tychże poglądów — powinien przedewszystkiem wzbogacać swój zasób metodycznych wiadomości, które mu się więcej „przydadzą“. Z tej przyczyny duża część nauczycielstwa odnosi się dość sceptycznie do badań psychologicznych.

Tymczasem zajęcie zgóry tak „opozycyjnego“ stanowiska dowodzi, że nie staraliśmy się dostatecznie wtajemniczyć w istotę badań psychologicznych. Gdybyśmy to uczynili, to napewno odkrylibyśmy w tej dziedzinie tak cenne wskazówki praktyczne, jakich nie znajdziemy w żadnym podręczniku metodycznym. Rozpatrujmy więc kolejno, jakie praktyczne wnioski możemy wyciągać z badań psychologicznych i jak należałoby zużytkować je w naszych warunkach szkolnych.

Mając np. przed sobą wyniki badań, odnoszące się do pamięci, mogę z łatwością skonstatować, z jakiemi typami pamięciowemi mam w klasie do czynienia. I tak: jeżeli będę miał przewagę słuchowców, mogę z powodzeniem stosować na lekcjach formę wykładu. Skoro zaś wśród dzieci przeważają wzrokowo-ruchowcy wzgl. typy mieszane, będę musiał odpowiednio ograniczać wykład, przyczem w wybitnych słuchowcach będę miał zawsze podatny i gotowy materjał do powtórek (bo jako słuchowcy najwięcej z wykładu skorzystali). Badania pamięci bezpośredniej zwracają ponadto naszą uwagę na typy upośledzone pod tym względem (co gołem okiem trudno stwierdzić, wobec czego dzieciom o słabej pamięci bezpośredniej przypisuje się zazwyczaj niesłusznie lenistwo). Rzecz jasna, że od takiego dziecka nauczyciel nie może już wymagać tak szybkiego nauczania się napamięć (np. wiersza), jak od dziecka o normalnej pamięci. To też karanie tego pierwszego ucznia byłoby w tym wypadku wielką niesprawiedliwością ze strony nauczyciela, a krzywdą dla dziecka.

Jakie praktyczne znaczenie może mieć dla nas badanie uwagi? Z konkretnych testów nauczyciel może sobie odnośnie do całej klasy wykonać wykres skupienia uwagi i stwierdzić, czy przeciętne napięcie uwagi jego klasy jest intensywne lub nie. W pierwszym wypadku (jeżeli większość dzieci potrafi przez długi czas intensywnie skupić swoją uwagę) nauczyciel może z korzyścią dla swego przedmiotu przez dłuższy czas absorbować uwagę klasy, co jest ważne zwłaszcza przy zajęciach abstrakcyjnych (np. przy pamięciowem liczeniu). Gdyby atoli dzieci nie potrafiły się zdobyć na dłuższe napięcie uwagi, wtenczas nauczyciel musi wyzyskać to krótkie napięcie przedewszystkiem dla tych części lekcyjnych, które wymagają największego skupienia (podanie nowego materjału, pogłębienie).

Testy wyobraźni zwracają naszą uwagę na jednostki, obdarzone wyobraźnią twórczą (fantazją). Na nieszczęście zdarza się często, że uczeń o żywej wyobraźni, będąc na lekcję nieprzygotowany, przy opowiadaniu np. z historji zaczyna „bujać z fantazji“, aby utrzymać nas w mniemaniu, że nauczył się doskonale zadanej lekcji. Znając zgóry dzieci o żywej fantazji, (a mówią nam o tem testy) nauczyciel może łatwiej przeciwdziałać pustemu werbalizmowi. Rzecz jasna, że trzeba to robić umiejętnie i nie zrażać dziecka. Za to jednak dzieciom, obdarzonym żywą fantazją, można dać szerokie pole do popisu przy rysunkach, szczególnie w zakresie zdobnictwa.

Dzieci, ulegające łatwo sugestji, mają zazwyczaj bierny umysł i odznaczają się brakiem samodzielności. Umysł sugestywny jest łatwo podatny na uboczne wpływy, waha się i jest niezdecydowany. W „szkole pracy“, gdzie aktywność i samodzielność umysłu wchodzą na plan pierwszy, dzieci sugestywne będą więc niemałym balastem dla nauczyciela. To też, poznawszy na podstawie przeprowadzonych badań jednostki sugestywne, możemy wpłynąć na złagodzenie ich słabości w ten sposób, że pobudzimy umysł tych dzieci do aktywności i do samodzielnej pracy.

Badania zainteresowania dają nam tę korzyść, że dzieci odkrywają przed nami sferę swoich upodobań. My zaś musimy do dziedziny zainteresowań dzieci dostosowywać w klasie wybór naszych pogadanek itp. Zainteresowanie młodzieży może być również dobrym wskaźnikiem przy doborze książek dla bibljoteki uczniowskiej.

Bardzo wielką przysługę w naszej pracy wychowawczej mogą spełniać testy inteligencji. Czyż nie byłoby cenną rzeczą posiadać dokładny przegląd inteligencji swych uczniów, z którego wynika: jakie dzieci mają normalną inteligencję, ile jest zacofanych w swym umysłowym rozwoju, lub jakie dzieci pod tym względem wyrastają ponad normalny poziom? Mając taką klasyfikację, można łatwiej przystąpić do selekcji uczniów. Porównywując natomiast wykaz inteligencji z postępami w nauce, nietrudno nam przyjdzie odróżnić uczniów pilnych, którzy, jakkolwiek mniej inteligentni, nadrabiali swoją pilnością. Takie zestawienie może poza tem stanowić dobre kryterjum przy rozpatrywaniu promocji uczniów.

Z powyższych przykładów widzimy, jak wszechstronnie można wyzyskać badania psychologiczne dla celów szkolnych. Skoro zaś w dodatku zważymy, że niektóre testy (jak dobieranie rymów, ułożenie słów nieuporządkowanych w zdania itp.) stanowią jednocześnie doskonałe ćwiczenia językowe, — to musimy bezstronnie przyznać, że badania psychologiczne i praktyka pedagogiczna nie-

tylko, że się nie wykluczają, lecz przeciwnie — badania te wzajemnie uzupełniają się z codzienną pracą szkolną. Na tem polega praktyczna wartość badań psychologicznych w szkole. A chociaż wynik badań wskutek ewtl. ubocznych wpływów nie daje nam często stuprocentowej dokładności, to nie powinniśmy się tem zrażać. Chodzi o zasadę. Chociażby nawet test jako taki przedstawiał tylko wartość względną, to jednak pozostaje zawsze cennym sprawdzianem duszy dziecka.

Technika badań.

Wielki nacisk trzeba kłaść na należyte przeprowadzenie badań psychologicznych, albowiem technika badań stanowi o ich wartości. Mówiąc o technicznej stronie badań, mamy na myśli rozmaite czynniki, niezbędne do racjonalnego przeprowadzenia prób psychologicznych.

Ważne miejsce przy badaniach zajmują testy, jako praktyczny środek do przeprowadzania różnych prób. Znaczne rzekomo koszty, związane z skompletowaniem testów uważa się zazwyczaj jako największą przeszkodę w przeprowadzaniu badań psychologicznych w szkole. Tymczasem rzecz ta nie przedstawia się wcale tak strasznie. Większą bowiem część testów można zrobić samemu. Tak np. dla próby porównywania ciężarów wystarczą w zupełności proste pudełeczka od zapałek, do których kładziemy odpowiednią ilość waty i kamyczków. Drobną monetę, służącą do zliczenia, będziemy mieli zawsze pod ręką; to samo dotyczy obrazków do wyliczania przedmiotów i osób. Do sporządzenia „kartonu Bineta“ bierzemy zwykłą tekturę (30 × 40 cm), na którą można nakleić: znaczek pocztowy, kartkę z kalendarza ściennego, obrazek, starą monetę i inne proste rzeczy. W sposób podobny robimy test dla odróżniania barw, naklejając na kartonie, zamiast przedmiotów, kilka kartek kolorowych. Jako test do zbadania podzielności uwagi służy prosty arkusz, na którym narysowaliśmy odpowiednią ilość krzyżyków i kółek. Testy uwagi Bourdona oraz testy pamięciowe Cohna najlepiej wydrukować sobie na maszynie do pisania. Sześciany tekturowe (dla przeprowadzenia próby Yerkesa) mogą z powodzeniem sklejać starsze dzieci na robotach ręcznych. W podobny sposób — jak widzimy — można z niewielkim kosztem sporządzać sobie inne testy. Jeżeli zaś weźmiemy jeszcze pod uwagę, że większość testów — to próby pamięciowe, rysunkowe, opisy itp., nie wymagające wogóle przyrządów technicznych, wtenczas widzimy, że trudności, związane z skompletowaniem testów, nie są bynajmniej tak wielkie, jak nam się to początkowo wydawało.

Ważną rzeczą przy badaniach psychologicznych jest lokal, w którym badamy. Jako nauczyciele jesteśmy zazwyczaj w tem

szczęśliwem położeniu, że mamy do dyspozycji klasę szkolną, z którą się dzieci zżyły. Jest to moment w badaniach bardzo doniosły. Skoro bowiem będziemy badali w jakiejś obcej dla dzieci ubikacji, wtenczas ich uwaga będzie się rozpraszała wskutek różnych zewnętrznych bodźców, z uszczerbkiem dla naszych wyników. Jeżeli zaś z konieczności przyjdzie nam badać nasze dzieci w obcym lokalu, to powinniśmy z niego usunąć poprzednio takie przedmioty, które mogłyby absorbować uwagę dzieci (obrazy, figury, diagramy itp.). Byłoby dobrze, gdyby lokal badań miał 2 wejścia: jednem wejściem weszłyby do lokalu dzieci niebadane, poczem (po przeprowadzeniu badań), skierowalibyśmy je przez drugie drzwi na zamknięty korytarz, aby w ten sposób nie porozumiewały się z nową partją dzieci. Gdyby zaś ubikacja nasza miała tylko jedno wejście, wtenczas należałoby zbadane już dzieci tak izolować od reszty, aby „tajemnicy testów“ nie zdradziły swym współtowarzyszom.

Niezbędnym instrumentem przy badaniach psychologicznych jest precyzyjny przyrząd do mierzenia sekundowych jednostek czasu, przewidzianych dla poszczególnych badań. Najlepszą przysługę daje nam w tym wypadku stopper. W braku jednakże stoppera można również polegać na zwykłym zegarze kieszonkowym, o ile tenże jest zaopatrzony w dokładny sekundnik.

Wyniki przeprowadzonych badań zapisujemy skrupulatnie do listy badań. Oprócz nazwiska oraz dokładnego wieku dziecka (lata i miesiące) powinniśmy zapisywać do listy również dzień, a nawet porę badań (jest to konieczne dla ewtl. porównywania tych samych badań, wykonanych w różnych porach dnia). Dla dokładniejszej kontroli nad całością badań dobrze jest, jeżeli badający dobierze sobie do pomocy sekretarza, który wpisuje do listy podyktowane mu wyniki. Skoro do pełnienia tego zadania nie uda się nam wciągnąć i zainteresować osób z bliższego grona nauczycielskiego, natenczas możemy powierzyć tę czynność starszym i inteligentniejszym uczniom. Obserwowałem, że dzieci, którym przypadł w udziale zaszczyt pełnienia funkcyj sekretarza, były bardzo dumne z powierzonego im zaufania i wywiązywały się zupełnie dobrze ze swej roli.

Decydującą jednak rolę przy badaniach psychologicznych odgrywa osoba badającego. Nadaje ona nietylko ton badaniom i dzierży ogólny nadzór przy operowaniu testami, — lecz ponadto badający musi być człowiekiem spokojnym i zrównoważonym. Zwykle jesteśmy zbyt niecierpliwi, skoro dziecko zrazu nie pojęło sposobu wykonania danej próby. Nasza niecierpliwość odbije się potem niewątpliwie ujemnie na rezultacie badań. To też, zanim zaczniemy manipulować testami, powinniśmy dzieciom jasno i dokładnie zapowiedzieć, co mają wykonać w danej

próbie. Poza tem badający — widząc trudności, z jakiemi niejednokrotnie spotyka się dziecko przy rozwiązywaniu testów — popełnia często jeszcze ten kardynalny błąd, że niefortunnemi pytaniami naprowadzającemi nieświadomie nawet ułatwia dziecku wykonanie pracy. Tego powinniśmy stanowczo unikać! Badający nie ma wywierać żadnego wpływu na badanego.

Z drugiej strony nie mamy dzieci przemęczać przy badaniach psychologicznych. Jeżeli więc chodzi o czas badań, to ten u poszczególnego dziecka nie ma przekroczyć 30-tu minut. Najlepiej badać przed południem, możliwie przed lekcjami, gdy umysł dziecka jest jeszcze wypoczęty. Niestety stoi to zwykle w kolizji z urzędowym „rozkładem godzin“, który nie przewiduje żadnej godziny na eksperymenty psychologiczne. I tu można znaleźć wyjście. Niżej podpisany np. otrzymał od inspektora szkolnego zezwolenie, aby jedną godzinę tygodniowo wyzyskać na badania psychologiczne dzieci szkolnych. Należy sądzić, że kompetentni inspektorzy wzgl. kierownicy szkół poparliby naogół chętnie akcję badań psychologicznych w szkolnictwie powszechnem.

Badania należy stopniować. To znaczy, że trzeba zaczynać od prób łatwiejszych, aby nie zniechęcać dzieci do badań psychologicznych. Przeciwnie, powinniśmy uczniów nastawić do brania chętnego w nich udziału. W tym celu mamy młodzież stopniowo „oswoić“ z testami. Rzecz znamienna, że z początku dzieci odnoszą się do badań psychologicznych z pewną rezerwą, widząc w niektórych testach podstępne łamigłówki, które nauczyciel wystawia po to, aby „nabierać naiwnych“. Stąd pochodzi, przypuszczalnie, to początkowe uprzedzenie. Skoro jednak młodzież przekonywuje się, że tak nie jest, wtenczas zaczyna lubić badania testowe do tego stopnia, że zapowiedziane badania przyjmują dzieci później z niekłamaną radością.

Badania psychologiczne powinny wreszcie cechować dokładność i ścisłość. Testy należy zawsze przeprowadzać ściśle według założeń i wskazówek autora, w myśl których zostały one wprowadzone do kompleksu badań. Jeżeli w ten sposób techniczne warunki testów psychologicznych zostały przez nas skrupulatnie przestrzegane, wtedy wyniki nie będą już wątpliwe, a badania psychologiczne będą dla nas przedstawiały należytą wartość.

Horoskopy badań psychologicznych.

Na Zachodzie psychologja doświadczalna znalazła już szerokie i wszechstronne zastosowanie. Nie znaczy to, jakoby u nas nic nie robiono w tej dziedzinie. Owszem, nasza młoda psychologja zdobywa sobie powoli należyte stanowisko. Jeżeli jednak chodzi o dziedzinę badań psychologicznych, to trzeba przyznać,

że badania te nie zyskały u nas szerszej popularności. Badania psychologiczne przeprowadzano dotąd na większą skalę jedynie w niektórych szkołach średnich wzgl. wielkomiejskich szkołach powszechnych. Cały więc prawie teren naszego szkolnictwa powszechnego leży pod tym względem jeszcze odłogiem. Nasza pedologja ponosi tem samem wielką szkodę. Dotychczas bowiem nie znamy jeszcze dokładnie psychiki polskiego dziecka. Taki „przekrój psychiczny“ dziecka dałby się nietrudno ustalić, gdyby zewsząd zebrano dane co do psychicznych właściwości naszej młodzieży szkolnej. Ciekawe byłoby przytem zestawienie psychiki dziecka miejskiego z duszą dziecka wiejskiego, oraz wykazanie, w których momentach psychicznych zachodzą zasadnicze różnice. Byłoby również wskazane, aby w każdej kancelarji szkolnej, obok innych akt personalnych, znajdowały się także „karty indywidualne“ wszystkich wychowanków danej szkoły. Karty te musiałyby być prowadzone przez cały okres szkolny dziecka. W razie zaś przejścia ucznia do innej szkoły, jego karta indywidualna powinnaby być przesłana również tej szkole, razem z przekazem danego dziecka. W ten sposób nowi wychowawcy mieliby odrazu dokładne dane odnośnie do intelektu i moralności przekazanego ucznia. Wobec jednak licznych trudności natury technicznej, rozciągnięcie systemu kart indywidualnych na całe szkolnictwo powszechne jest dopiero zadaniem przyszłości. Jest bowiem rzeczą znaną, że każda nowość musi pokonać pewne przeszkody, zanim zdobędzie sobie prawo obywatelstwa. Tak było niedawno temu również z pomiarami antropometrycznemi, zanim one znalazły szersze zastosowanie w szkolnictwie. Dopiero w roku ubiegłym Ministerstwo — w celu określania przeciętnego wzrostu i wagi uczącej się młodzieży — zarządziło powszechne badania antropometryczne młodzieży szkolnej, których dokonano w kwietniu 1930 r. (narazie w jednym powiecie na każde Kuratorjum). Były to pierwsze pomiary tego rodzaju na większą skalę w Polsce.*) W związku z tem trzeba liczyć się z faktem, że niedaleka jest przyszłość, kiedy dla tych samych względów statystycznych będziemy przeprowadzali w naszych szkołach na szeroką miarę również badania psychologiczne.**)

Piesna (woj. poznańskie). Alfons Żurowski.

---

*) Patrz okólnik Min. W. R. i O. P. z dnia 10 III 1930, Nr. I W. F. 598/30 (Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P. Nr. 3/30, poz. 40).

**) Zainteresowanych w przedmiocie badań psychologicznych odsyłam do cennej książki dra. T. Jaroszyńskiego: *Metody badań psychologicznych w szkole.* (Warszawa, 1925. — Nakładem Księgarni J. Lisowskiej). W praktycznym tym podręczniku znaleźć można zestawienie oraz opisy rozmaitych testów, tudzież obfitą bibljografję dzieł specjalnych, omawiających kwestję badań psychologicznych w szkole.

CZĘŚCI SZÓSTE.

(Lekcja rachunków na oddz. III.)

Temat powyższy realizuje pewną część punktu E *Programu nauki rachunków z geometrją* na klasę trzecią. Punkt E brzmi: „Działania na ułamkach z mianownikami 2, 4, 3, 6, 12.“*). Przedstawię metodę rozwinięcia powyższego tematu nieco odmienną od powszechnie spotykanych. Metodę rozszerzenia zakresu liczb całkowitych na liczby ułamkowe wypracowałem — jak mi się zdaje — samodzielnie. Uzasadnienie poszczególnych momentów pozostawiam zainteresowanemu Czytelnikowi, który zapewne zechce sprawdzić wartość jej najlepszem kryterjum — praktyką.**)

1. Podział całości na sześć części. Dobrze byłoby, gdyby zawsze można zacząć lekcję rachunków od zajęć ręcznych. Podział na sześć części napotkać czasem da się przy ćwiczeniach ornamentacyjnych. Weźmy jednak najgorszą ewentualność, — lekcję, zaczętą sposobem *in medias res.* Musimy mieć przygotowane z dnia poprzedniego i wykonane przez dzieci: równe krążki papierowe, takież kwadraty i prostokąty; każde dziecko ma po kilka sztuk krążków, kwadratów, prostokątów. Ćwiczenie pierwsze a zarazem zapowiedź tematu: podzielić krążek na sześć nierównych części. Łatwe to, należy tylko przestrzegać, by dzieci niekoniecznie dzieliły krążek linjami prostemi, lecz dowolnie, więc najnaturalniej przez darcie papieru. Tak otrzymaną część trudno określić, bo jest to część nierówna: jest zatem bez nazwy. (My dla siebie powiemy: nierównej części całości nie odpowiada żadna liczba.) Ćwiczenie drugie: podzielić całość na sześć części tak, by niektóre były równe, a inne nierówne. Nazywam to podziałem mieszanym. Można w miarę czasu utrudnić znacznie podział. Podzielić całość na sześć części tak, by jedna para części była równa, druga para również równa, ale części drugiej pary większe od części pierwszej pary, pozostałe zaś części nierówne żadnej. Mnóstwo ćwiczeń tego rodzaju obliczone jest na rozwój koncentracji uwagi przy wysłuchiwaniu ćwiczenia, oraz na wzmożenie kombinacyjności, opartej znów na intensywnym akcie uwagi. Dzieci ćwiczenia te lubią, zaprawione, same zgłaszają i dyktują klasie własne nieraz trudniejsze podziały. Ćwiczenie trzecie: podzielić a) krążek, b) kwadrat, c) prostokąt na sześć równych części. Ten moment lekcji może wnieść do klasy niezwykłe zainteresowanie, jeżeli nauczyciel nakłaniać będzie do różnych sposobów podziału. Szczególnie należy nigdy nie

*) *Program nauki rachunków z geometrją* na rok szkolny 1930/31. Wydawnictwo *Parametru.*

**) Por. mój artykuł w *Parametrze,* nr. 1, rok 1931. „Kilka słów o rozpoczynaniu nauki ułamków”.

poprzestawać na podziale prostemi linjami. Dzieci bardzo lubią „różne sposoby“, niejednokrotnie podzieliły mi koło na sześć części w sposób bardzo trudny, a zarazem estetyczny. Powinno być ambicją każdego dziecka odkryć własny pomysł podziału. Jeśli napotkamy wyjątkowo oryginalne rozwiązania, polecamy dziecku naszkicować je na tablicy, po lekcjach zaś zachęcamy właścicieli ładnych podziałów do naklejenia rozwiązań (papierowych) na kartonie, który powiesimy w klasie.

2. Porównanie części szóstej z innemi częściami. Polecamy dziecku opisać krótko ostatnie ćwiczenie (podzieliliśmy kwadrat, prostokąt, krążek na sześć równych części). „Taką część łatwo nazwać, nazwiemy każdą z nich jedną szóstą“. (Równej części odpowiada pewna liczba.) Ponieważ zgodnie z programem znają dzieci już inne części — połowy, ćwiartki i trzecie — przeto, przypominając sobie poznane poprzednio części, pytają: co jest większe, część szósta, czy ćwiartka, szósta czy trzecia, szósta czy połowa? — Pojęcie nowej liczby dokładnie wytworzone być może dopiero wtedy, jeśli zna dziecko metodę porównania kilku liczb. Porównywanie wielkości ułamków, przeprowadzone zazwyczaj w odziale V-tym, musi być oparte na trwałym materjale porównywania części (tutaj oczywiście równych). Polecamy wyjąć dzieciom kartony z poprzednich lekcyj, na których mają naklejone połowy, ćwiartki i części trzecie. (Części dawne i obecne powstały z równych krążków, kwadratów i prostokątów). Pytamy: Czy trzeba porównywać część szóstą i z połową i z trzecią i z ćwiartką? — Nie! Wystarczy z ćwiartką. Podnieść szóstą do góry i nakryć ćwiartkę! Coś poznał? — Część szósta jest mniejsza od ćwiartki. Z dawnych lekcyj znają, że z poznanych części ułożyliśmy według wielkości taki szereg: $^1/_2$, $^1/_3$, $^1/_4$. Następuje moment takiego porównywania części, w którem nakładanie dwóch papierowych części zastępujemy rozumowaniem następującem: poznałem, że część szósta jest mniejsza od ćwiartki, wiem zaś, że ćwiartka jest mniejsza od trzeciej, a trzecia mniejsza od połowy a więc, część szósta jest mniejsza od trzeciej i połowy. Rozumowanie zastąpiło czynność. Części leżą przed dzieckiem, uczeń słabszy bierze do ręki konkret i w trudniejszych wypadkach porównuje części przez nakładanie. Drogą rozumowania, opartego na zdobytych czynnościach podziału i wnioskach, zestawiamy następnie: $^5/_6$ i $^3/_4$. Oto pewien inteligentny sposób porównania tych ułamków przez jedno z dzieci III oddziału: trzem ćwiartkom do całości brakuje jedna ćwiartka, zaś pięciu szóstym brakuje do całości jedna szósta, jedna ćwiartka jest większa od jednej szóstej, więc $^5/_6$ jest większe (bo mniej brakuje do całości) od $^3/_4$ (więcej brakuje do całości). W rezultacie ustalamy ciąg części według wielkości: $^1/_2$, $^1/_3$, $^1/_4$, $^1/_6$.

3. Opracowanie części szóstych. Przed dzieckiem leży krążek na 6 równych części podzielony. Powstaje następująca koordynacja: jedno dziecko przy tablicy będzie zapisywać. Zapowiedź: będziecie podnosić po jednej części do góry, mówiąc jednocześnie „jedna szósta“, poczem położycie na ławce, następnie drugą itp.

Zaczynamy: (cała klasa, podnosząc szóstą do góry) jedna szósta! Podnieść drugą i dołożyć! Klasa: druga szósta. Dołączenie ruchowe zastępujemy działaniem — dodawaniem. Dziecko na tablicy jednocześnie pisze:

$$1/6 + 1/6 = 2/6$$

A co powstało z dwóch szóstych? Nałóżcie dokładnie na jakąś część na kartonach! Klasa: nałożyliśmy dokładnie na jedną trzecią. Uczeń przy tablicy uzupełnia zapis; koordynację czynności dołączania — dodawania części, nazywania ich, wymieniania na znane już przedtem i zapisywania — przeprowadzamy dalej tak, że na tablicy powstaje następujący obraz tej metody.

a) $1/6 + 1/6 = 2/6 = 1/3$
b) $1/6 + 1/6 + 1/6 = 3/6 = 1/2$
c) $1/6 + 1/6 + 1/6 + 1/6 = 4/6 = 2/3$ lub $1/2 + 1/6$
d) $1/6 + 1/6 + 1/6 + 1/6 + 1/6 = 5/6$ lub $1/2 + 1/3$
e) $1/6 + 1/6 + 1/6 + 1/6 + 1/6 + 1/6 = 6/6 = 3/3 = 2/2 = 1.$

Wyczerpaliśmy całość. Musimy zdać sobie sprawę z tego, że 1) dodawaliśmy w zakresie części szóstych ułamki o jednakowych mianownikach, 2) wymienialiśmy szóste na połowy i trzecie, czyli w zakresie szóstych części skracaliśmy poglądowo ułamki. W zależności od rozwoju klasy rozwijamy dalej tę samą myśl. Gdy klasa niezbyt inteligentna, podobnie wyczerpywać należy drugą całość, zaczynając koordynacją — (dołączanie, nazywanie, wymienianie, zapisywanie) tak:

$$1/6 + 1/6 + 1/6 + 1/6 + 1/6 + 1/6 + 1/6 = 7/6 = 6/6 + 1/6 = 1\,1/6$$

A, że długie to i zmudne, trzeba obmyślić zapis krótszy, taki:

$6/6 + 1/6 = 7/6 = 1\,1/6$ i dalej
$7/6 + 1/6 = 8/6 = 4/3 = 1\,1/3$ itd.

Wprowadziliśmy w ten sposób nowe zjawisko w zakresie ułamków, a mianowicie wyłączanie całości. Można to przeprowadzić już bez kół i czynności łączenia części.

4. Obliczanie części szóstych jednostek miar i zbiorów. Nadaje się i najłatwiej na początek obliczać szóste części tuzina, minuty, godziny, doby, miesiąca, roku oraz kopy. Należałoby połączyć te wyliczenia z przerabianym materjałem z robót lub z geografji. Obliczanie części zbiorów zaś przeprowadzić na zadaniach, wyłowionych z życia klasy i przez dzieci — jak mówi Jeleńska — „zawiązanych“.

W sposób analogiczny, choć nie całkiem identyczny, przerabiam dalszą część punktu E, tj. części dwunaste. Materjał tu jest jednak bogatszy, że choćby wspomnieć o trudniejszym podziale na 12 równych części. Połowy, trzecie i ćwiartki miały znów mniej materjału myślowego. Dlaczego najchętniej używam krążków — kół? Dając dziecku prostokąt i kwadrat do podziału, czynię to ze względów formalnych: dwie pierwsze części lekcji kształcą kombinacyjność i rozumowanie, przygotowują również materjał dla późniejszych działań. Koło jednak jest najbardziej wzrokowo uchwytną całością, a nadto część koła zawsze jest częścią wyraźną. Pominąwszy ten jeden fakt, gdy z koła wykroimy mniejsze koło, będące większego koła częścią, — zawsze w pozostałych wypadkach część koła nie jest geometrycznie podobna do całego koła. Przy podziale prostokąta i kwadratu, przy podziale linjami prostemi, do czego istnieje wielka u dzieci skłonność, zdarzają się wypadki, że część prostokąta jest również prostokątem, część kwadratu również kwadratem. Ten zaś fakt zaciera wzrokowe ujęcie części.

Dlaczego nie stosuję tak popularnych „kół ułamkowych" Jeleńskiej, opisanych w *Metodyce pierwszych lat nauczania*?

Czynię to z następujących względów: koła Jeleńskiej są pomocą, już przygotowaną przed lekcją i to wykonaną przez nauczyciela; części na tych kołach są nieruchome; dziecko nie dzieli całości na części. — Za podstawę przedstawionej lekcji wzięto czynność podziału całości, czynność łączenia części, czynność wymieniania części. Te trzy czynności w umyśle stworzą jasne pojęcie danej części, wyraźny obraz wymiany jednych na drugie, wreszcie łączenie uplastycznia dodawanie. Moment ruchowy połączony został z jednoczesnem mówieniem, nazywaniem danej części, oraz zapisem, symbolem, liczbą.

Dlaczego nie używam odcinka tak zachwalanego przy nauce ułamków w *Nauczaniu matematyki początkowej* L. Zarzeckiego?

Odcinek jest najmniej wartościową pomocą przy nauce ułamków: sam w sobie nie jest wyraźną całością, część odcinka zawsze jest odcinkiem. W klasie piątej odcinek może być ilustracją ułamka (przy nauce geometrji uwzględnia się podział odcinka na równe części), nigdy jednak na takiej abstrakcji nie wolno wprowadzać nowego pojęcia.

Całe nauczanie ułamków w klasie trzeciej musi być oparte na czynności podziału. Nietylko więc chodzi o metodę poglądową, lecz także o kształcenie na konkretnych czynnościach umiejętności i o rozwój inteligencji. Sposób zaś wyczerpywania całości (punkt 3) prowadzi do samodzielnego opracowania przez dzieci nowych części, czego dowodem poznanie w domu przez kilku uczniów części 12-tych, 8-mych i innych.

Nieszawa (woj. warszawskie). S. Racinowski.

UWAGI DYSKUSYJNE.

W sprawie przekroczenia dziesiątki. *)

W *Metodyce pierwszych lat nauczania* dr. Ludwiki Jeleńskiej (na str. 212, wyd. III) są podane sposoby, któremi można zagadnienie przekroczenia progu dziesiątkowego opracować. Wydaje mi się jednak, że metodyczne podejście u Jeleńskiej nie jest wystarczające, zwłaszcza gdy idzie o sposób przekroczenia zapomocą patyczków. Sposób z wiązeczkami, nawet przy wiązaniu ich sposobem, podanym u Jeleńskiej, jest dla dzieci trudny; dzieciom patyczki rozsypują się, sznurek się wysmyka i dziecko w momencie, gdy ma zapoznać się z bardzo ważnem pojęciem matematycznem, t. zn. z pełną dziesiątką lub z jej przekroczeniem, zajęte jest wiązaniem paczki. A to do tego stopnia absorbuje jego uwagę, że zapomina o istotnej treści lekcji. Przytem rzeczywiście, na co już Jeleńska zwraca uwagę, zupełnie zatracają się składniki dodawania względnie odejmowania. Poza tem istnieje

*) W związku z prośbą kol. z pow. wileńskiego, patrz „Dopisek redaktora" do Nr. 13, 1931 r.

jeszcze jedna poważna trudność. Dotyczy wyrazu „dopełnić” i samego faktu dopełnienia. Chodzi o to, by nie narzucać dzieciom nietylko pojęcia, ale nawet o ile możności wyrazu „dopełnić”. Słowo „dopełnić” znają dzieci z domu w znaczeniu właściwem; w szkole, idąc po myśli wskazań Jeleńskiej, dowiadują się, że dosunąć patyczek do grupy 9 patyczków (o wzrokowo dla dzieci nieuchwytnej ilości) znaczy: dopełnić do dziesiątki. Wydaje mi się, że fakt dopełnienia do dziesiątki przy użyciu wiązek jest niezupełnie odpowiedni, bo brak tutaj podstaw do użycia słowa „dopełnić”, gdyż dzieci, wiążąc sznurkiem 10 patyczków, wcale „pełno” ich nie mają w tym sznurku, wzrokiem tej pełności nie uchwytują, równie dobrze mogą wiązać 9 jak i 11 i w ich rozumieniu różnicy pomiędzy pełnością wiązki przy 9, przy 10 lub przy 11 patyczkach niema, gdyż różnica ta jest dla dziecka nieuchwytna, zwłaszcza po związaniu. Z tego, że dziesięciopatyczkowa wiązka, nawet po dobrem opracowaniu dziesiątki i po ćwiczeniach w przekraczaniu jej przez dodawanie nie jest dla dzieci czemś niewzruszalnem i nawet wiązka dziewięciopatyczkowa będzie dla dzieci „wiązką”, zdaje sobie Jeleńska dokładnie sprawę, gdy na str. 217 mówi: Nie można pozwolić dzieciom na wyciąganie patyczków bez rozwiązania paczki, gdyż po odjęciu patyczka niema już dziesiątki, więc i paczka powinna być rozwiązana. Słowa te świadczą, że dzieci jeszcze w okresie odejmowania, a więc już po szeregu ćwiczeń na dodawanie z przekroczeniem dziesiątki, mają jeszcze dążność do tego, by nie zwracać uwagi na „pełność“ dziesiątki, której to pełności nie uchwytują. Tłumaczę sobie to tem, że dzieci, które nigdy przecież „pełnej” dziesiątki nie widziały w sposób zupełnie je przekonywujący, by prędzej żądany składnik odjąć, wyciągają patyczki z nierozwiązanej paczki, dając odpowiedź błędną. Jasno widać z tego, że powodem nieporozumienia jest sam konkret, źródłem pomyłek jest jakość pomocy naukowej. Chodziłoby jeszcze o to, by i składniki, które dodajemy względnie odejmujemy, po skończonem działaniu nie zatarły się, lecz pozostały widoczne tak długo, jak tego sprawa lekcji wymaga. Należałoby więc obmyślić konkret, któryby te nieścisłości i źródła błędów usunął.

Powziąwszy pomysł takiego konkretu, chciałem w praktyce przekonać się, czy i o ile spełnia swoje zadanie. Chciałem nadto usłyszeć, co o nim myślą inni i dlatego, gdy dwa lata temu miałem przeprowadzić lekcję na konferencji rejonowej, postanowiłem spróbować przekroczenia dziesiątki przy użyciu konkretu własnego pomysłu. Chciałem się przekonać, czy trudności techniczne na lekcji zmniejszą się w stosunku do przekraczania przy użyciu wiązek i wiązania i czy pojęcie przekroczenia progu dziesiątkowego należycie będzie jasne. Lekcja potwierdziła te moje pytania; dzieci same „dopełniały” do dziesiątki i ćwiczenia wykonywały bez żadnych nieporozumień. Używały nawet samorzutnie wyrażeń „przechodzę za dziesiątkę”, podobnie i „przekraczam za dziesiątkę”.

Jak wygląda ta pomoc? Jest to zwyczajna listewka, dla każdego dziecka oddzielna, długości 35—40 cm, szerokości 2—2,5 cm, grubości 1—1,5 cm, w której wyżłobiono 20 poprzecznych rowków przez całą szerokość listewki (oczywiście wymiary mogą być dowolne). Pierwsze 10 rowków pomalowano na kolor czerwony (może być inny, czerwony jednak się dzieciom najwięcej podoba), próg ostatniego (10-tego) rowka można również pomalować jakimś kolorem, podobnie mogą być pomalowane ściany boczne pierwszej dziesiątki, co jednak nie jest konieczne i ja tego nie zrobiłem. Konkret w przybliżeniu podobny jest do maglownicy. Dzieci otrzymują te listewki, wydaję im polecenie, by wszystkie ułożyły stronami kolorowemi „do okna”. W ten sposób mam w całej klasie listewki, zwrócone swoją czerwoną stroną w jednym kierunku. Każde dziecko ma w pudełku dyktowem patyczki długości 8 cm. Dzieci liczą, ile jest w listewce rowków czerwonych, ile białych, układają tyle patyczków, ile jest rowków czerwonych (a więc 10). Dzieci zdejmują jeden patyczek, przekonują się, że nie wszystkie rowki są

zapełnione. Co się stanie, gdy dołożymy jeden patyczek? „Na czerwonych będzie pełno" (słowa dzieci); gdy mamy dodać jeszcze jeden, na czerwonych się nie zmieści, trzeba przejść (przekroczyć) do białych. Widać, że mamy pełno na czerwonych (pełną dziesiątkę) i jeszcze ponadto jeden patyczek na białych. Poprzedziwszy półgodzinną lekcję rachunków lekcją języka polskiego np. o krasnoludkach, mogę przedstawić, że krasnoludek, idąc po listewce, układał patyczki w czerwonych rowkach, ale mu miejsca zabrakło, bo miał patyczków o jeden za dużo. Co musiał przeto zrobić? Musiał przejść do białych rowków (przekroczyć pomalowany próg). Krasnoludek przekroczył poza czerwone rowki, a ponieważ było ich 10, więc przekroczył poza dziesiątkę. Gdy mamy zadanie 9 + 2, to naprzód układa się 9, potem trzeba „dopełnić" do dziesiątki (dzieci to dopełnienie widzą), następnie trzeba przekroczyć poza dziesiątkę do białych. Przy odejmowaniu krasnoludek idzie napowrót, zbiera patyczki i też oczywiście przez „próg" przekracza. Istota przekraczania progu dziesiątkowego jest uchwycona przez dzieci i zrozumiała, jest i dopełnienie do dziesiątki i jej przekroczenie.

Również i kwestja wyodrębnienia składników jest tutaj bardzo prosta. Powiedzmy, że mamy dodać 9 + 2, to wtedy 9 patyczków układam w jedną stronę, opierając ich końce o rowki w listewce (prostopadle do listewki), a dwa patyczki w drugą stronę również prostopadle. Patyczki skierowane na dół, wskazują składnik pierwszy, patyczki skierowane do góry, wskazują składnik drugi. Jeden patyczek ze składnika drugiego dopełnia dziesiątkę, drugi leży w białym rowku, czyli przekroczył już dziesiątkę. Listewka ta daje więc w zupełności jasność pojęcia dopełnienia do dziesiątki i przekroczenia progu dziesiątkowego, a omija żmudne wiązanie w paczki, nie wyodrębniające ani pełności dziesiątki, ani przekroczenia, ani składników. Pozwala przytem przerobić na lekcji bez porównania więcej ćwiczeń, niż przy sposobie wiązania w paczki, pozwala więc jasno przedstawione pojęcie gruntownie utrwalić. Listewki wykonać mogą dzieci wyższych oddziałów na lekcjach robót ręcznych.

Niedogodne może być tylko nachylenie ławki, na której dzieci kładą listewki, bo może powodować, iż patyczki będą się zsuwać. Niedogodność tę można jednak usunąć przez ułożenie listewki na poziomej części ławki (u brzegu, gdzie znajduje się zagłębienie na ołówki i kałamarze). Na pochyłej części również można jednak te listewki kłaść z powodzeniem, co najwyżej trzeba patyczki głębiej zakładać. Gdy klasa jest karna i uważna, odpada nawet to zastrzeżenie i konkret może być bez trudności stosowany.

Leśna Podlaska (woj. lubelskie). Jan Szurek.

*

Przedkładam poniżej kilka uwag o początkach nauczania rachunków, aby na szerszem tle rozwiązać nasuwające się wątpliwości co do metodycznego postępowania przy przekroczeniu dziesiątki.

I. Nasamprzód uczymy malców nazywać liczby od jeden do piętnaście. Pokazujemy np. jeden kamyk i pytamy: Jak się nazywa tyle kamyków? — (Jeden). Pokazujemy dwa kamyki i znów się pytamy: Jak się nazywa tyle kamyków? — (Dwa). Gdy mamy pokazać sześć, to pięć układamy obok siebie w szeregu, a jeden nad niemi aby wzrokowo łatwiej było wyróżnić szczegóły, i znów pytamy: Jak się nazywa tyle kamyków? Podobnie postępujemy aż do dziesięciu; wtedy otrzymujemy już dwa równe szeregi. Przy jedenastu umieszczamy jeden nad temi dwoma szeregami itd. aż do piętnastu. Zawsze przytem zaczynamy od jeden, a kończymy na piętnastu i zawsze dokładamy po jednym tylko kamyku; chcemy bowiem wyuczyć napamięć kolejnych nazw liczb, czyli nauczyć dzieci „liczyć" od jednego do piętnastu.

II. Przystępujemy do pisania cyfr. Jak się nazywa tyle kamyków? — (Jeden.) — To piszemy tak: 1. Jak się nazywa tyle kamyków? — (Dwa.) — To piszemy tak: 2. W ten sposób uczymy pisać i czytać cyfry od 1 do 9.

Potem chowamy wszystkie kamyki i pytamy: Jak się nazywa tyle kamyków, ile mam w ręce? — (Nic.) To „nic” inaczej nazywamy zero; piszemy zero tak: 0.

III. Obecnie natrafiamy na trudność w pisowni, gdyż mamy wyrazić cyframi nazwę dziesięć. Mówimy: Dziesięć trudniej jest napisać, bo piszemy tę nazwę dwoma cyframi; podobnie jedenaście itd. Pisownię tę wyjaśniam tak: Weźcie dziesięć patyczków i zwiążcie je nitką razem. Macie teraz z tych dziesięciu patyczków gruby patyk. — Ile masz tych grubych patyków? — (Jeden.) Jak piszemy jeden? — (1.) Ile masz tych cienkich? — (Nic, zero.) Jak piszemy zero? — (0.) Piszemy więc dziesięć tak: jeden (1) gruby i zero (0) cienkich, czyli 10. Podobnie postępujemy przy liczbach jedenaście do piętnaście.

IV. Utrwalamy liczenie (nazywanie liczb pokolei), zaczynając już liczyć nie od jeden, lecz od pięć, od dziesięć itd.; podobnie utrwalamy pisanie i czytanie ich nazw np. 5, 6, 7, 8 lub 7, 8, 9, 10 lub 9, 10, 11, 12.

V. Przechodzimy dopiero teraz do dodawania, które się już nie pokrywa z wyliczaniem (nazywaniem) liczb, kolejno po sobie następujących. Przytem, nie mówiąc tego wcale dzieciom, odróżniamy dodajną od dodajnika, postępujemy mianowicie tak, jakbyśmy zawsze mieli dodawane liczby wypisane jedną obok drugiej (np. 8 + 5) i pierwszą uważamy za dodajną, to jest taką, do której drugą dołączamy; drugą zaś, tę dołączaną, uważamy za dodajnik. Nie potrzebujemy tu dodawać, że każdej chwili możemy zmienić porządek dodawanych liczb, nie zmieniając przez to ich sumy, mimo to, ze względów metodycznych, powyższe odróżnienie będzie nam przydatne. Otóż przeprowadzamy obecnie dodawanie, przekraczając dziesiątkę bez żadnej trudności. Sprowadzamy poprostu dodawanie do zwykłego nazywania liczb, po sobie następujących. Wygląda to tak: 8 + 5 przedstawiamy, rozbijając dodajnik na jednostki, jako 8 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 i każemy dziecku liczyć, ile to jest razem, czyli liczyć od 8 do 13. Tu będą należeć takie zadania: 2+2, 2+3, 2+4 itd. lub 3+2, 3+3, 3+4 lub 11+2, 11+3 itp.

VI. Teraz, ale tylko w obrębie 10, uczymy dzieci napamięć wyników powyższych dodawań, aby je mogły mechanicznie przytaczać, np. 2 + 2 = 4, 5 + 5 = 10, 5 + 3 = 8.

VII. Zkolei przerabiamy odejmowanie i to znów stopniowo. Najpierw uczymy odejmować jeden od innych liczb. Z dwu kamyków bierzemy jeden i pytamy: Jak się nazywa tyle kamyków, co tu zostało? — (1.) Jak piszemy tyle? Potem ćwiczymy 15 — 1, 14 — 1, 13 — 1 itd., czyli uczymy liczyć od 15 do 1.

VIII. Odejmujemy w zakresie 10 po 2, po 3 itd., np. 2 — 2 = ?, 3 — 3 = ?, 9 — 3 = ?.

IX. Wracamy do dodawania liczb, których suma przewyższa 10. Przekraczamy tu dziesiątkę już nie samem dodawaniem, lecz zarazem odejmowaniem. Innemi słowy, możemy obecnie dopełniać dziesiątkę, skoro umiemy już odjąć sobie z dodajnika potrzebną ilość jednostek. Gdy mamy np. takie zadanie: 8 + 5, to najpierw odejmujemy (w myśli) 8 od dziesięciu, co daje dwa, następnie odejmujemy 2 od dodajnika 5, co daje trzy, wreszcie dwa dodajmy do 8 i otrzymujemy żądane dziesięć, do których to dodajemy pozostałe trzy i wkońcu otrzymujemy 13, jako sumę. Cyframi przedstawia się to następująco:

$$8 + 5 = ?$$
$$\mathbf{10} - 8 = \mathit{2}$$
$$5 - \mathit{2} = \mathit{3}$$
$$\mathbf{10} + \mathit{3} = 13$$

Dzieciom uzmysławiamy to np. na liczydle: 8 czarnych gałek i 5 białych zsuwamy razem na jednym drucie, a następnie zbliżamy drugi drut z 10 takiemi samemi (co do grubości) gałkami np. białemi, i wedle tej miary dzielimy gałki na pierwszym drucie na 10 i 3. Zamiast drugiego drutu z gałkami lepiej użyć patyka, długiego na szerokość 10 gałek.

Nie przytoczyłem tu zadania 9 + 2, ponieważ przekroczenie dziesiątki w tym wypadku odbywa się zupełnie tak samo jak wyżej, a dodajnik 2 rozkłada się na 1, którem mamy dopełnić 9 do dziesiątki, i na 1, które zostaje jako reszta z dodajnika; to powtarzające się 1 w obu wypadkach niepotrzebnie utrudnia rozróżnienie przynależnych działań.

Sądzę, że uwzględniwszy oba sposoby przekraczania dziesiątki (V, IX), wyczerpałem główne wątpliwości. Postępowałem przytem od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych. Albowiem pierwszy sposób (V), całkiem prosty, nie nastręcza prawie żadnych trudności. Przecież codziennie najtępszym nawet uczniom w ten sam sposób wykazujemy na liczydle, na palcach, na kamykach, że np. 8 + 3, to jest 8 + 1 + 1 + 1, czyli 11*). Potem rozwiązywaliśmy jedynie trudności napisania cyframi dziesięć, jedenaście itd., a wkońcu dopiero potrąciliśmy o trudności, wynikające z niezrozumienia przez malca układu dziesiętnego.

Wieprz (woj. krakowskie). St. Krawczyk.

NASI WSPÓŁPRACOWNICY.

W uzupełnieniu pocztu współpracowników „Przyjaciela Szkoły” podajemy poniżej daty, tyczące się p. W. M. Kozłowskiego, którego artykułu „Postulaty szkolnictwa polskiego“ nie mogliśmy umieścić w *Zeszycie pamiątkowym*. (Porównaj uwagi redakcji na str. 124 niniejszego zeszytu.)

Władysław Mieczysław Kozłowski, profesor zwyczajny logiki i metodologji nauk przyrodniczych i humanistycznych Uniw. Poznańskiego (od r. 1928 w stanie spoczynku), ur. się w r. 1859 w Kijowie, ukończył gimnazjum w Nowoczerkasku ze złotym medalem, był 3 i pół roku na wydz. lekarskim Uniw. Kijowskiego. Wysłany na Syberję, po powrocie ukończył wydz. przyrodniczy w Dorpacie w 1890 r. W r. 1899 po złożeniu egzaminów i rozprawy pt.: „Zasadnicze twierdzenia wiedzy przyrodniczej w zaraniu filozofji greckiej“ uzyskał stopień doktora filozofji w Krakowie. W r. 1901 rozpoczął wykłady na Université Nouvelle w Brukseli, od r. 1902 wykładał na uniwersytecie w Genewie, w r. 1914 wygłosił kurs o pragmatyzmie w Paryżu w Sorbonne.

W r. 1905 wobec rozwijających się widoków dla szkolnictwa polskiego przeniósł się z Genewy do Warszawy i był tu jednym z założycieli Kursów Naukowych, którym poświęcił blisko 15 lat pracy organizacyjnej i nauczycielskiej w zakresie filozofji.

Od r. 1900 należy do stałej komisji międzynarodowej kongresów filozoficznych, otrzymał dwukrotnie nagrody Akademji Paryskiej.

W roku akademickim 1919 rozpoczyna wykłady w Uniw. Poznańskim. W *Księdze pamiątkowej* tegoż uniwersytetu, wydanej w r. 1925, wymienionych jest 118 publikacyj względnie prac przygotowanych do druku a niewydanych: w języku polskim, niemieckim, francuskim z zakresu filozofji, przyrody, historji, literatury. R.

---

*) W języku polskim sama nazwa jedenaście mogłaby dać sposobność, ale tylko człowiekowi starszemu, do rozważań nad systemem dziesiętnym, nawet w tem pierwszem naszem przeraczaniu dziesięciu, lecz już nazwa niem *elf*, lub franc. *onze* nie nastręcza tej sposobności wcale.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

(KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.)

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA, POZNAŃ.

J. Starzeńczyk: *Zwycieskie lilje*. Powieść harcerska. Cena zł 10,—.

Niniejszą powieść harcerską wywołała troska o przyszłość ojczyzny, o utrwalenie jej bytu, nie zaś względy materjalne, lub chęć popisywania się sensacją. Momenty sensacyjne, zawarte w tej książce, nie dziwią, gdyż autor obrał za teren wypadków miasto, słynne z rozmaitych podziemnych lochów i przejść, a za czas — pierwsze miesiące Polski zmartwychwstałej jako państwo niepodległe. Bohaterami powieści są harcerze.

W. Szalay-Groele: *Sokół królewski*. Opowiadanie historyczne dla młodzieży. Cena zł 7,—,

Jest to środkowa część trylogji, poświęconej dziejom i osobistości Bolesława Śmiałego. *W Orlem gnieździe*, odtwarza współżycie trzech synów Kazimierza Odnowiciela, jeszcze za życia ojca. *Królewskie pachole* przedstawia szczyt bujnego żywota Śmiałego, jego upadek i zgon. *Sokół królewski* datuje z czasów, kiedy Bolesław w młodym jeszcze wieku hojnie uposażał Kościół i wsławił się założeniem kościoła i nowicjatu w Mogilnie.

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

Mieczysław Guranowski: *Kobiety biblijne*. Str. 229. Cena zł 6,50

Na tle podań biblijnych o postaciach takich jak Agar, Rebeka, Rachela, Debora, Dalila, Ester, Ruth, Sulamith i Judyta osnuł Guranowski interesujące, pełne akcji i tragizmu opowiadania, tchnące żarem Wschodu, owiane mistyczną tęsknotą o pratypie kobiety — miłującej, nienawidzącej, ofiarnej. Uzupełnia ten ciekawy i mogący liczyć na szeroką poczytność cykl — podane w formie prologu — opowiadanie o pramatce — Ewie.

Zygm. Nowakowski: *Przylądek dobrej nadziei*. Str. 330. Cena zł 7,50.

Jest to nowa powieść autora *Geografji serdecznej*, książka wspomnień, ucieczka do dobrej nadziei czasów minionych, ponieważ zrodziła się z dziecięcych wspomnień autora. Wspomnienia te, spisane w wieku dojrzałym, z pełnią świadomości artystycznej, zachowały całą bezpośredniość i prostotę przeżycia, ujętą w ramy pełnej cichego smętku pogody, tej cechy myśli o przeszłości.

Eustachy Czekalski: *Duży Wójt i mały Wojtuś*. Nowele. Str. 164. Cena zł 3,80.

Jest to nowy tom w popularnym cyklu „Książek liljowych", których cena wynosi obecnie zł 3,80 za tom ilustrowany (zamiast zł 5,80).

Nowele Czekalskiego, tchnące szczerym optymizmem i pogodą życia, są lekturą jak najbardziej odpowiadającą potrzebom obecnej chwili — dają bowiem czytelnikom chwile prawdziwego wytchnienia i odpoczynku.

WYDAWNICTWO ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH, LWÓW.

Juljusz Kaden Bandrowski: *Aciaki z I A*. Str. 160. Cena zł 5,—.

Książka, pełna młodzieńczej werwy, przez którą jak nić złota przewija się ukochanie świata młodzieży. Autor zna ten świat i umie go odtworzyć w swoisty mu, wysoce zajmujący sposób.

Maurin Jarecka Benigna: *Dziwy i czary mojego dzieciństwa*. Str. 161. Ryc. 4. Cena zł 8,—.

Doskonałe zharmonizowanie rzeczywistości dziecięcej, przeżytej z wyobraźnią. Wielka żywość i urok. Wszystko w tej książce jest ożywione, ma własną duszę, tworzy czarowny świat bajki, w którym dziecko istotnie żyje.

Anna Gramatyka Ostrowska: *Smyk i urwis*. Dziwne przygody wesołej czwórki. Ryc. 24. Cena zł 8,—.

Pełne życia, ruchu i wesołego nastroju obrazki – oto treść tej nowej książki dla najmłodszych. Autorka, znana artystka-malarka, rozumie duszę dziecka i umie zapomocą rysunku i barwy trafiać do jego wyobraźni.

BIBLJOTEKA RELIGIJNA, LWÓW.

Ks. dr. Zygmunt Bielewski: *Katechezy Biblijne na pierwszą klasę szkoły powszechnej.* Wydanie trzecie poprawione. Str. 322. Cena zł 7,50.

Podręcznik ten już w poprzednich wydaniach zyskał powszechne uznanie księży katechetów i nauczycielstwa. W wykładach przyświecała autorowi myśl jak najlepszego przygotowania dziecka do I Komunji św. i myśl tę przeprowadza konsekwentnie.

Illemo Camelli: *Od socjalizmu do kapłaństwa.* Z IV wyd. włosk. przełożyła Krystyna Szczuka. Przejrzał i wstępem poprzedził ks. A. Bogdanowicz. Str. 216. Cena zł 3,60.

Autor kreśli własne przeżycia w obozie socjalistycznym, gdzie mógł poznać wszelkie jego tajniki. Szukając dobra i prawdy, po krytycznem przemyśleniu zasad socjalizmu, młody socjalista przekonuje się do religji katolickiej i tak się w wierze utrwala, że przywdziewa suknię kapłańską.

O. Ernest Drouven S. J.: *O duszę chłopięcą.* Z drugiego wyd. niem. przełożył ks. dr. Kazimierz Thullie. Str. 87. Cena zł 1,50.

Według zapisków rodzinnych podano tu szkic stosunku księdza-wychowawcy do młodzieży w wieku dojrzewania, często zagrożonej popadnięciem w grzechy tajemne. Problem odpowiedniego traktowania tej dziedziny życia młodzieży rozwiązuje podany w książce przykład księdza - wychowawcy, który szczególnie taktownie umiał dotrzeć do zamkniętej duszy chłopca.

Józef Spillmann T. J. *Miłujcie nieprzyjaciół waszych!* Opowieść z wojen Maorysów w Nowej Zelandji. Przekład z 20 i 21 wyd. niem. Tłumaczył ks. Karol Wieczorek. Str. 114. Cena zł 1,20.

Jest to opowieść przygód wśród ludożerców. Nie brakuje w niej obrazków życia w puszczy, tropienia, walk, ucieczek przed nieprzyjacielem. Opowieść jednakże nie wywołuje u czytelnika zawziętości, ale przeciwnie w całej swej treści daje naukę chrześcijańskiego odnoszenia się do wroga w myśl zasady: *Miłujcie nieprzyjaciół.*

Mikołaj Skiba: *Alkoholizm jako zagadnienie gospodarcze w Polsce.* Str. 80. Cena zł 1,80.

Książka daje wszechstronne rozpatrzenie znaczenia alkoholizmu w gospodarstwie narodowem. Obszernie jest potraktowany stosunek państwa i rolnictwa krajowego do alkoholizmu, co przyczynia się do zrozumienia zawiłego zagadnienia interesu rządu w handlu alkoholem.

Mikołaj Skiba: *Umieralność niemowląt w Polsce w świetle statystyki urzędowej.* Str. 31. Cena zł 0,80.

Na podstawie danych statystyki autor odszukuje przyczyny umieralności niemowląt i martwych urodzeń w Polsce. Cyfry, pochodzące z zupełnie pewnych źródeł, doprowadzają do wskazania alkoholizmu jako głównej przyczyny zgonów niemowląt.

KRONIKA RODZINNA, WARSZAWA.

Ks. Stanisław Pasławski: *Ofiara Krzysi.* Powieść. Str. 397.

Jest to powieść na tle życia młodzieży szkolnej, przyczem poruszył autor kilka ważnych zagadnień życiowych, jak wychowanie domowe młodzieży, stosunek rodziców do szkoły i kwestję dyscypliny szkolnej.

POLSKIE TOW. WYDAWCÓW KSIĄŻEK, WARSZAWA.

J. Filipkowska-Szemplińska: *Organizacja Bibljotek Szkolnych* z przedmową H. Radlińskiej. Z licznemi ilustracjami, rysunkami i wzorami w tekscie. Cena zł 5,—.

Książka ta mówi o organizacji bibljotek na podstawie dotychczasowych doświadczeń polskich i obcych, w odpowiedzi na wiele żywotnych pytań, które nauczyciele, prowadzący bibljoteki, stawiali na kursach specjalnych.

Zawiera ona szereg uwag, dotyczących głównie organizacji technicznej bibljotek szkolnych, daje rady praktyczne dla pracy w przeciętnej małej bibljotece w szkole.

Treść jej obejmuje całokształt prac, które wykonać potrzeba, zanim książka dostanie się do rąk czytelnika, i pracę późniejszą, kiedy książka już spełni swoją służbę.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.